

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Cidália Araújo de Freitas

Avaliação externa de escolas



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Cidália Araújo de Freitas

Avaliação externa de escolas

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Prof. Dr. José Augusto Brito Pacheco

dezembro 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Cidália Araújo de Freitas

Endereço eletrónico: sandra05freitas@hotmail.com

Telemóvel: +351914669084

Título da Dissertação: Avaliação externa de escolas

Ano da conclusão: 2012

Designação Mestrado: Mestrado em Ciências de educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DA INTERESSADA, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, _____ dezembro de 2012

Assinatura _____

Dedicatória

À minha mãe,

Ao Ricardo pelo apoio incondicional e ao Pedro que fez comigo grande parte deste percurso...

Agradecimentos

Ao concluir este percurso, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta jornada.

Primeiro, um agradecimento especial ao Prof. Dr. José Augusto Brito Pacheco que, com sabedoria e muita paciência, me assegurou a orientação científica rigorosa, me ajudando com as suas críticas construtivas a superar as dificuldades e a concluir este percurso com sucesso. Muito obrigada.

Aos meus professores do mestrado, pelos momentos proporcionados e as novas aprendizagens, que tanto contribuíram para ampliar os meus horizontes.

A todos os colegas que contribuíram para o estudo.

A todos os colegas da turma que de forma direta ou indireta contribuíram para o sucesso e conclusão deste longo caminho, que nem sempre foi fácil.

Um agradecimento especial à Mónica e à Lourdes pelos momentos partilhados e pela amizade sincera.

E, finalmente, agradeço à minha mãe que sempre me ensinou a não desistir e correr atrás dos meus sonhos. Ao Ricardo por todo o apoio mesmo nos momentos mais complicados que me repetia incessantemente “desistir é para os fracos”. Obrigada!

Resumo

No estudo sobre avaliação externa de escolas, abordamos o problema intitulado “De que modo a avaliação externa de escolas provoca mudanças nas práticas de decisão curricular ao nível da sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação?”¹. O estudo de investigação tem os seguintes objetivos: relacionar a avaliação externa de escolas com a qualidade da educação; estudar o impacto da avaliação externa de escolas nas práticas curriculares de decisão curricular (articulação e sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação); analisar os efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas organizacionais (ao nível dos departamentos curriculares, no 1º ciclo do ensino básico).

No quadro teórico, abordamos o conceito de avaliação, os diferentes modelos de avaliação, o papel da IGE na avaliação externa e a avaliação interna e externa.

Na metodologia, focamos a natureza da investigação, fazemos a contextualização do nosso objeto de estudo, o *design* da investigação e as técnicas de recolha de dados.

O estudo empírico foi realizado tendo como respondentes um grupo de docentes de um agrupamento de escolas situado no Minho.

Por fim, apresentamos os principais resultados do nosso estudo, focalizando os itens com maior correlação e concordância e onde o consenso no desvio padrão é mais elevado. Verificamos que os itens onde a correlação é mais elevada são os que abordam a avaliação interna, o modelo implementado, a forma como está a ser implementado e quais os resultados produzidos. Os itens onde a concordância mais elevada referem-se ao trabalho individual realizado pelos docentes no quotidiano escolar. A divulgação do trabalho desenvolvido, a preocupação com o sucesso dos alunos e em diversificar estratégias e metodologias. Os itens onde o consenso no desvio padrão é mais elevado também se referem ao trabalho realizado pelos docentes na escola/sala de aula diariamente.

A avaliação externa de escolas provoca mudanças nas práticas de decisão curricular ao nível da sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação, pois esta avaliação evidencia as falhas ou fragilidades existentes nestas áreas de forma a que possam ser corrigidas e/ou aperfeiçoadas.

Palavras-chave: Avaliação externa, avaliação interna, avaliação institucional, prestação de contas e qualidade.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

Abstract

In the study of external evaluation of schools approach the issue titled “How the external evaluation of schools causes changes in the practices of decision-level sequential curriculum, planning, and evaluation methodology?”. General objectives, the present work we intend to understand the following: relate the external evaluation of schools with quality education; study the impact of the external evaluation of schools in curricular decision and curricular practices (articulation and continuity, planning, and evaluation methodology); analyze the effects of the external evaluation of schools in organizational practices (in terms of curricular departments in the first cycle of basic education).

In the theoretical approach the concept of evaluation, different valuation models, the role of IGE in external evaluation and institutional assessment, internal and external.

Methodology focused on the nature of the investigation, we contextualization of our object of study, the research design and data collection techniques.

Finally we present the main results of our study, where we focus on the items with the highest correlation and agreement and consensus on where the standard deviation is higher. We found that the items the correlation is highest are those that address the internal assessment, the model implemented, how it is being implemented and what results produced. The items where we find the highest concordance refers to the work done by individual teachers in the school everyday. The dissemination of the work, concern for students’ success and diversifying strategies and methodologies. The items where consensus in the standard deviation is higher also refer to work done by teachers in school/classroom daily.

The external evaluation of schools causes changes in the practices of decision-level sequential curriculum, planning, and evaluation methodology, as this review highlights the flaws or weaknesses existing in these areas so that they can be corrected and/ or improved.

Keywords: external evaluation, internal evaluation, institutional evaluation, accountability and quality.

Acrónimos e abreviaturas

AAE – Avaliação Externa de Escolas

CIIP – Context, Input, Process e Product

CNE – Conselho Nacional de Educação

GT – Grupo de trabalho

IGE – Inspeção-geral de Educação

IGEC – Inspeção-geral da Educação e Ciência

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento económico

QA – Quadro de Agrupamento

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

SPSS – Statiscal Package for the Social Science

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 – Funções e tipos de avaliação do modelo CIPP

Quadro nº2 – Sexo

Quadro nº3 – Situação profissional

Quadro nº4 – Idade

Quadro nº5 – Habilitações

Quadro nº6 – Tempo de Serviço

Quadro nº7 – Membro da equipa de avaliação

Quadro nº8 – Alpha Cronbach 's

Quadro nº9 – Design da Investigação

Quadro nº10 – Análise da média e desvio padrão

Quadro nº11 – Itens de indefinição avaliativa

Quadro nº12 – Itens com concordância

Quadro nº13 – Itens com moderada/alta concordância

Quadro 14 – Itens com moderada/baixa concordância

Quadro 15 – Itens com baixa concordância

Quadro 16 – Coeficiente de correlação entre variáveis dependentes.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O triângulo enganador da avaliação

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Itens com concordância

ÍNDICE

Introdução

Capítulo I Problemática da Investigação 15

1.1 Estado da arte 16

1.2 Objeto de estudo e definição do problema e objetivos da investigação 30

Capítulo II Enquadramento teórico 31

2.1 Conceito de avaliação 32

2.2 Modelos de avaliação 36

2.3 O papel da IGE 41

2.4 Avaliação institucional 44

2.5 Avaliação interna 46

2.6 Avaliação externa 51

Capítulo III Metodologia da Investigação 57

3.1 Natureza da investigação 58

3.2 Caracterização dos respondentes 61

3.3 Técnicas de recolha e análise de dados 64

3.4 Design da investigação 66

Capítulo IV Descrição e Análise dos Resultados da Investigação 67

Conclusão

Anexos

Introdução

A dissertação tem como tema a **Avaliação Externa de Escolas**, temática que nos últimos anos tem adquirido uma importância muito significativa em Portugal. O problema que abordamos intitula-se: “De que modo a avaliação externa de escolas provoca mudanças nas práticas de decisão curricular ao nível da sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação?”

Como **objetivos**, com o presente trabalho, pretendemos compreender o seguinte: relacionar a avaliação externa de escolas com a qualidade da educação; estudar o impacto da avaliação externa de escolas nas práticas curriculares de decisão curricular (articulação e sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação); analisar os efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas organizacionais (ao nível dos departamentos curriculares, no 1º ciclo do ensino básico).

Sendo docente da era da avaliação de escolas, pois comecei a exercer a minha prática em 1998, quando a avaliação institucional em Portugal ainda dava os primeiros passos, e sendo hoje um tema tão abordado no sistema educativo, despertou em mim o interesse por aprofundar e compreender o que foi feito até à atualidade sobre a avaliação de escolas em Portugal.

Desde o início da civilização que existe avaliação, a avaliação nasceu com o próprio Homem, pois como refere Vianna (1997:6) “O homem observa, o homem julga, isto é, avalia”.

Como destaca Hadji (1994:22), avaliar é fazer uma análise de uma situação e uma apreciação das consequências que essa análise pode ter no futuro. Segundo o autor, a avaliação é o instrumento da “própria ambição do Homem de pesar o presente, para pesar no futuro.”.

A avaliação faz parte das nossas tarefas do quotidiano e mesmo sem darmos por isso, ou seja, de uma forma inconsciente avaliamos tudo o que nos rodeia. Sempre que observamos alguma coisa ou alguém e fazemos uma apreciação, adjetivando o que estamos a observar estamos a avaliar. Nas escolas, a avaliação também acontece diariamente, só que deixa de ser uma avaliação espontânea e inconsciente, passando a ser uma avaliação intencional e sistemática, com uma instrumentação, um sistema e uma lógica.

A avaliação externa de escolas tem tido um interesse crescente e incontornável por parte da sociedade em geral. Nos últimos tempos, políticos, organizações educativas, professores, pais, alunos e público em geral têm dado uma grande importância e mostrado um interesse aprofundado por esta temática.

Vivendo o nosso país um período de recessão económica, há dois fatores que são referenciados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE 2011) como decisivos para uma recuperação: capacitar cada vez mais o capital humano, ou seja, apostar numa formação de qualidade e apostar num sistema educativo eficiente. Sendo a avaliação encarada pelos diferentes autores como uma necessidade para dar respostas a estas necessidades da sociedade atual.

A escola não é uma simples instituição, tendo uma missão muito bem definida: “ uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitem explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei nº 75/2008). Por conseguinte, a avaliação de escolas tem por objetivo contribuir para que esta missão seja bem sucedida.

Têm existido, nos últimos anos, a crescente preocupação não só em Portugal, como também nos restantes países da Europa, de implementar processos e práticas de avaliação nas nossas escolas. Em contraponto a uma crescente autonomia das escolas são introduzidos cada vez mais mecanismos de avaliação externa. Segundo Azevedo (2007), esta avaliação evidencia-se no sentido em que o seu principal objetivo é regular e governar através da prestação de contas, enquadrando-se numa lógica de responsabilização pública.

No entanto, a avaliação não se deve limitar à avaliação dos resultados obtidos. É importante que nesta avaliação seja tido em conta o contexto em que a própria escola está inserida, tal como é fundamental auscultar todos os intervenientes, nomeadamente, professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e outras instituições que participem nas atividades da escola.

A dissertação está organizada em cinco capítulos: no primeiro capítulo apresentamos a problemática da investigação, com a abordagem do estado da arte, do objeto de estudo, da definição do problema e respetivos objetivos gerais.

No segundo capítulo, o enquadramento teórico, apresentamos o conceito de avaliação, os diferentes modelos de avaliação dando ênfase aos modelos defendidos por Stufflebeam e Sanders e Davidson, o papel da Inspeção Geral de Educação (IGE²) na avaliação externa, a avaliação institucional, a avaliação interna e a avaliação externa.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da investigação focamos a natureza da investigação, fazemos a contextualização do nosso objeto de estudo, o design da investigação e as técnicas de recolha de dados.

No quarto capítulo, expomos a descrição e análise dos resultados da investigação, onde apresentamos a análise e os resultados dos questionários por inquérito realizados aos docentes do Agrupamento e uma análise do relatório da IGE sobre a avaliação externa efetuada ao Agrupamento.

Por último, apresentamos a conclusão onde fazemos uma reflexão sobre os resultados obtidos neste estudo. Focamos os itens onde encontramos mais concordância, os itens onde o consenso no desvio padrão é mais elevado e os itens onde a correlação entre as variáveis

² Com a nova lei orgânica do Ministério da Educação, IGEC é a nova designação .

dependentes é mais elevada. Apresentamos também as limitações da investigação e sugestões para uma futura investigação sobre o tema.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Estado da Arte

Avaliar é um procedimento natural do ser humano. De uma forma consciente ou inconsciente, fazemos diariamente juízos de valor sobre o que nos rodeia e mesmo sobre nós próprios. No entanto, a avaliação tem tanto de natural como de polémica ao ser encarada como medida, e cujo principal objetivo é o controlo. Como refere Hadji, (1994:13): “ Avaliar não é pesar um objeto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objeto em relação a outra coisa para além dele”.

A avaliação, apesar de estar presente em todos os contextos, é na Escola que assume um papel primordial. Como refere Alves, (2004:11): “O ato de avaliar, apesar de presente em todos os contextos da atividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento...”. Também Ferreira (2010:12 citando Zabalza 1995 e Sobrinho 2002), destaca o papel da escola no processo de avaliação, salientando que a escola é o mundo da avaliação e que esta faz parte do património da escola, embora abarque outras esferas como a sociedade, a política e o poder.

Em tempos de globalização, a escola é uma instituição que não se limita só à transmissão de conhecimentos, como refere Azevedo, (2008:156), pois “ a Escola está esmagada, sufocada por um excesso de missões”.

Sendo, na atualidade, o cidadão mais exigente com a qualidade dos serviços prestados pelas diferentes instituições, a Escola também é cada vez mais colocada à prova pelos encarregados de educação, e outros atores do sistema educativo, no que concerne à qualidade e sua organização. Como salienta Rocha, (1999:8), “ A sensibilidade das organizações às mudanças e dinâmicas do seu meio, a capacidade de resposta rápida e adequada, a atenção ao fator humano no que ele tem de mais profundo e autêntico (liberdade e criatividade), a construção de atitudes e comportamentos mais pró-ativos do que reativos são algumas das condições básicas para sobrevivência das organizações atuais. As escolas, como importantes organizações do nosso tempo, não fogem a estas exigências. Para que elas possam ser melhor entendidas, é necessário que as escolas se conheçam melhor e, para isso, urge que se proceda à sua análise/avaliação”.

Assim sendo, a avaliação é encarada como um processo necessário para o desenvolvimento da escola, de forma a dar resposta às exigências dos alunos, dos pais e da

sociedade em geral, avaliando as suas metodologias, instrumentos e práticas com o intuito de aumentar a qualidade. Como afirma Azevedo (2005), a avaliação das escolas deve ser definida como elemento essencial para o esforço de melhoria da Educação, e deve ser um processo contínuo.

Em Portugal, os estudos realizados sobre a qualidade das escolas são escassos e a sua avaliação tem um passado muito recente. As primeiras referências à avaliação de escolas surgem em 1987-1991, sendo ministro da educação Roberto Carneiro. Foram realizados alguns estudos de intervenção junto das escolas, dos quais se destacam o Observatório de Qualidade da Escola (1992-1999), o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), O Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Projeto Melhoria da Qualidade (2000-2004), o programa AVES- Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000), e o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006).

Desde então, os diversos governos têm dado seguimento às políticas de avaliação da qualidade educativa. Com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que tem por objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, começa um novo ciclo de avaliação nas nossas escolas. Quatro anos após a publicação desta Lei, ou seja, em 2006, iniciou-se um novo ciclo de avaliação externa com um projeto-piloto que abrangeu vinte e quatro escolas do território continental. No ano letivo 2006/2007, com a dinamização da IGE, a avaliação externa ocorreu em cem escolas. No ano letivo 2007/2008 a IGE avaliou duzentas e setenta e três escolas. Em 2008/2009, A IGE avaliou duzentas e oitenta e sete escolas. No ano letivo 2009/2010 foram submetidas a avaliação as restantes escolas que não tinham sido avaliadas, fechando-se assim o 1º ciclo de avaliação externa. Segundo a IGE o saldo desta avaliação foi positivo e tem contribuído muito para o sucesso e desenvolvimento das nossas escolas em vários níveis.

Desde o governo de Roberto Carneiro que os dois pilares para a qualidade da escola pública são a autonomia das escolas e respetiva avaliação. “ Maior autonomia significa maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados.”, de acordo com o relatório, citado por Clímaco (2010:19).

A tão desejada autonomia por parte das escolas para poder tomar iniciativas, implica também deveres, responsabilidade e obrigação de prestar contas. Segundo Lafond (1998), a

escola autónoma e porque quer tanto ser autónoma deve ser avaliada e aceitar ser avaliada com serenidade.

Encontramos, também, alguns trabalhos sobre a avaliação, por exemplo no Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal, entre os quais, artigos, dissertações e teses, distribuídas pelas seguintes temáticas:

- a) Avaliação (Campos, 1974; Bartolomeis, 1981; Blanco, 1988; Vianna, 1989; Veiga, 1991; Vianna, 1992; Afonso, 1992; Pacheco, 1993; Hadji, 1994; Pacheco, 1994; Pacheco, 1995; Clímaco, 1995; Andrade, 1997; Afonso, 1997; Pacheco, 1998; Sanches, 1998; Braga, 1999; Carvalho, 1999; Rocha, 1999; Ventura, 1999; Costa, 1999; Pacheco, 2001; Maia, 2001; Pais, 2001; Pinto, 2002; Vianna, 2003; Esparteiro, 2003; Mouraz, 2004 Roldão, 2004; Correia, 2004; Alves, 2004; Parente, 2004; Bento, 2004; Vale, 2005; Azevedo, 2005; Rodrigues, 2005; Fernandes, 2005; Paixão, 2005; Marcondes, 2005; Oliveira, 2006; Correia, 2006; Villas Boas, 2006; Azevedo, 2006; Silva, 2006; Rufino, 2006; Simões, 2006; Guedes, 2006; Fernandes, 2007; Maia, 2007; Baptista, 2007; Carvalho, 2007; Silva, 2007; Soares, 2007; Gonçalves, 2007; Brandalise, 2007; Ferro, 2007; Machado, 2007; Azevedo, 2007; Lima, 2007; Sanches, 2007; Lusardo, 2007; Sousa, 2007; Reis, 2007; Bernardo, 2007; Boavida, 2008; Calíço, 2008; Ferreira, 2008; Messias, 2008; Nunes, 2008; Sobrinho, 2008; Sousa, 2008; Coelho, 2008; Marques & Silva, 2008; Grancho, 2008; Sousa & Terrasêca, 2008; Fernandes, 2008; Somera, 2008; Almeida, 2008; Reis, 2008; Neves, 2008; Ferreira, 2009; Dias, 2009; Cardoso, 2009; Leal, 2009; Monteiro, 2009; Santos, 2009; Mourão, 2009; Afonso, 2009; Melo, 2009; Roldão, 2009; Pinheiro, 2009; Dias & Melão, 2009; Fialho, 2009; Andrighetto, 2009; Ferraz, 2009; Barreiro, 2009; Tomé, 2009; Chiste, 2009; Amiano, 2010; Chagas, 2010; Curado, 2010; Gomes, 2010; Gaspar, 2010; Lobo, 2010; Pereira, 2010; Matos, 2010; Neves, 2010; Rebordão, 2010; Reis, 2010; Simões, 2010; Tarrinha, 2010; Pinto, 2010; Pacheco, 2010; Clímaco, 2010; Guerreiro, 2010; Alves, 2010; Andriola, 2010; Queiroz, 2010; Major, 2010; Dias, 2010; Carvalhais, 2010; Seabra, 2010; Faria, 2010; Terrasêca, 2010; Afonso, 2011; Calaxa, 2011; Lima, 2011; Maia, 2011; Outeiro, 2011; Andrade, 2011;

Gomes, 2011; Campos, 2011; Martins, 2011; Gonçalves, 2011; Terrasêca, 2011; Castilho, 2011; Viana, 2011; Leal, 2011; Magueta, 2012).

- b) Avaliação externa de escolas (Andrade, 1997; Barroso, 1999; Azevedo, 2006; Silva, 2006; Azevedo, 2007; Sanches, 2007; Campos, 2008; Coelho, 2008; Marques, 2008; Ferreira, 2009; Figueiredo, 2009; Gonçalves, 2009; Henriques, 2009; Tomé, 2009; Domingos, 2010; Fonseca, 2010; Frade, 2010; Lopes, 2010; Pacheco, 2010; Pinto, 2010; Santos, 2010; Terrasêca, 2010; Barreira, 2011).
- c) Avaliação institucional (Vianna, 1997; Gadotti, 1999; Antunes, 2006; Polidori, 2007; Martins, 2007; Brasil, 2007; Schlickmann, 2008).

Destes, as dissertações de mestrado e teses de doutoramento sobre avaliação de escolas é a seguinte:

- a) Avaliação externa: (Andrade, 1997; Barroso, 1999; Silva, 2006; Martins, 2006; Campos, 2008; Figueiredo, 2009; Gonçalves, 2009; Henriques, 2009; Tomé, 2009; Domingos, 2010; Fonseca, 2010; Frade, 2010; Lopes, 2010; Pinto, 2010; Santos, 2010; Pinho, 2011; Silva, 2011).
- b) Autoavaliação: (Tavares, 2006; Rufino, 2006; Simões, 2006; Guedes, 2006; Baptista, 2007; Soares, 2007; Sousa, 2007; Reis, 2007; Gonçalves, 2007; Nunes, 2008; Reis, 2008; Neves, 2008; Leal, 2009; Monteiro, 2009; Mourão, 2009; Santos, 2009; Correia, 2009; Henriques, 2009; Rodrigues, 2009; Curado, 2010; Matos, 2010; Neves, 2010; Rebordão, 2010; Reis, 2010; Simões, 2010; Calaxa, 2011; Lima, 2011; Maia, 2011; Outeiro, 2011; Andrade, 2011; Cabaço, 2011).

Em 2005, num estudo sobre avaliação de escolas, do Conselho Nacional de Educação (CNE), realizado por José Azevedo, com o apoio da Fundação Luso Americana de

Desenvolvimento, o autor salienta que para se avaliar as escolas há fatores que devem ser respeitados:

- A estabilidade e continuidade das equipas docentes;
- A autonomia das escolas;
- As escolas devem ter condições básicas (estrutura e equipamento);

Segundo Azevedo (2005), o Ministério da Educação (ME) deve ter o papel de regular e apoiar as escolas, é essencial que forneça em tempo útil todas as informações que as escolas necessitam para desempenhar de uma forma eficaz a sua função.

“ • Fornecerem em tempo útil os resultados de testes, exames e provas, bem como dados estatísticos de nível nacional, regional e local, para que cada escola possa situar-se e avaliar o seu percurso;

• Produzirem informação sobre escolas, cruzando os dados que recolhem através dos dispositivos que têm no terreno (estatísticas, exames, provas, auditorias, inspeções, etc.);

• Definirem indicadores comuns e sugerirem outros para seleção da escola;

• Disponibilizarem informação sobre autoavaliação de escolas – métodos, experiências, contactos;

• Fornecerem elementos para a formação em métodos e práticas de autoavaliação e apoiarem a formação;

• Manterem o acompanhamento, de forma sistemática e persistente, através dos serviços regionais e de equipas de profissionais com experiência e competência para desenvolverem uma relação de diálogo e exigência com as escolas;

• Realizarem atividades de meta-avaliação;

• Reconhecerem e estabelecerem complementaridade com outros dispositivos de avaliação externa ou de apoio à autoavaliação;

• Relatarem periodicamente as atividades desenvolvidas.” (Azevedo:2005)

O autor salienta, ainda que é importante que a administração educativa, seja ela também avaliada, e que as escolas deveriam ter uma palavra, nesta avaliação. Azevedo (2007:1), na conferência “As escolas face a novos desafios”, sobre avaliação externa de escolas em Portugal, afirma: “... podemos afirmar que a história da avaliação externa nos últimos 15 anos, em Portugal, é a história de uma acumulação de experiência(s) e de saber fazer, da parte de instituições estatais e privadas, uma história de participação em instituições e projetos de nível internacional, mas, sobretudo do ponto de vista das políticas públicas, é também uma história de falta de continuidade nas instituições e nos programas. Esta descontinuidade não criou condições para consolidar programas e projetos e favoreceu a sua relativização.”

Azevedo salienta que esta é uma área onde ainda temos muito trabalho para fazer, pois até aqui a avaliação pouco contribuiu para a qualidade e melhoria das nossas escolas.

Coelho (2008), num estudo intitulado “Avaliação de Escolas em Portugal que futuro?”, conclui que para uma melhoria da qualidade escolar é sem dúvida essencial uma avaliação perfeita do sistema educativo. Só uma avaliação completa leva à melhoria das escolas e dos elementos constituintes.

A autora salienta ainda que nas últimas décadas não existiram mudanças ou desenvolvimentos significativos nas nossas escolas: “Apesar de todas as experiências de avaliação levadas a cabo em Portugal nas últimas décadas, não parece que estas tenham induzido mecanismos sistemáticos de autoavaliação e melhoria contínua nas escolas.” (*ibid*: 63)

Marques e Silva (2008), num parecer do CNE sobre avaliação externa de escolas, salientam que é essencial a participação e o empenho de todos os atores educativos, deve haver uma cultura de avaliação nas escolas. A avaliação deve ser encarada como instrumento de desenvolvimento e mobilizador de novas atitudes e práticas.

“A avaliação das escolas só faz sentido se for entendida como um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração e mudança das políticas públicas do Estado para a educação e estiver associada a uma política ativa de promoção de autonomia da gestão e administração escolar. Caso contrário, pode transformar-se num exercício retórico para gerir o status quo. Assim sendo, a avaliação deve tornar-se uma prática regular tendo como fim, a inovação das práticas e o progresso nos resultados atingidos, exigindo por isso que os objetivos das escolas e do sistema estejam muito claramente estabelecidos. Deve, assim, ser assumida como um

instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de autoavaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições, incrementando uma cultura e praxis de avaliação envolvendo uma participação e o conhecimento coletivo de diferentes atores, com legitimidades reconhecidas.” (*Ibid*:13)

Os autores também apresentam algumas orientações de carácter recomendatório:

- A revisão constante dos modelos de avaliação;
- A importância de avaliar a administração educativa e não só as escolas, pois não são organizações isoladas;
- A avaliação deve existir só se for uma mais-valia e não simplesmente para controlo;
- É essencial uma articulação entre a avaliação interna e externa;
- A avaliação não deve ser uma punição ou prémio;
- É fundamental que exista um acompanhamento depois da avaliação e não simplesmente a entrega de um relatório;
- Os avaliadores devem ter formação e preparação específica para o efeito.

Em 2010, num relatório da IGE sobre autoavaliação das escolas, coordenado por Guerreiro, verificamos que, neste momento, já se dão alguns passos consistentes nesta área. Como afirma no relatório: “Este trabalho confirma a diversidade de situações e a pluralidade de caminhos, perspectivas e ritmos e revela que tem ocorrido uma evolução nem sempre sustentada e progressiva, com avanços e recuos, mas de tendência predominantemente positiva (por exemplo: 32 das 33 escolas têm uma equipa de autoavaliação, o que não se verificava há dez ou mesmo há cinco anos). Há que prosseguir o investimento na autoavaliação através do incentivo, do acompanhamento e da avaliação externa.” (*Ibid*:6). Os autores destacam a importância de evitar o risco de burocratização e do faz de conta.

Concluído o 1º ciclo de avaliação externa de escolas, no relatório apresentado pelo grupo de trabalho (GT) para a avaliação externa de escolas, denominado propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas, os autores (Valdemar Almeida, Ana Paula Curado, Cláudia Sarrico, João Nunes, José João Azevedo, José Maria Azevedo, Maria Leonor Duarte e Pedro Nuno Teixeira 2011:15) declaram: “ Nos últimos vinte anos, a avaliação externa das escolas constituiu um campo de múltiplas iniciativas de instituições públicas e privadas, por vezes com inserção

em organizações e projetos de nível europeu. Sendo um tempo de iniciativa, de realização e de acumulação de experiência e conhecimento, é também um tempo marcado pela descontinuidade das políticas públicas e pela falta de consolidação dos programas e de estabilidade das responsabilidades institucionais.”

Desta forma, o GT salienta que nem sempre o processo de avaliação externa foi conduzido da melhor forma. A falta de continuidade das políticas implementadas, a falta de consolidação dos programas e a própria falta de estabilidade nas escolas dificultaram o sucesso deste processo.

Segundo o GT, a avaliação externa de escolas deverá servir três objetivos fundamentais: a capacitação, a regulação e a participação. É essencial que exista uma interação consistente entre avaliação externa e autoavaliação. Sugerem para a Avaliação Externa de Escolas (AEE) os seguintes objetivos:

- “ • Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação de escolas;
- Fomentar a participação na escolas da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.” (2011:42)

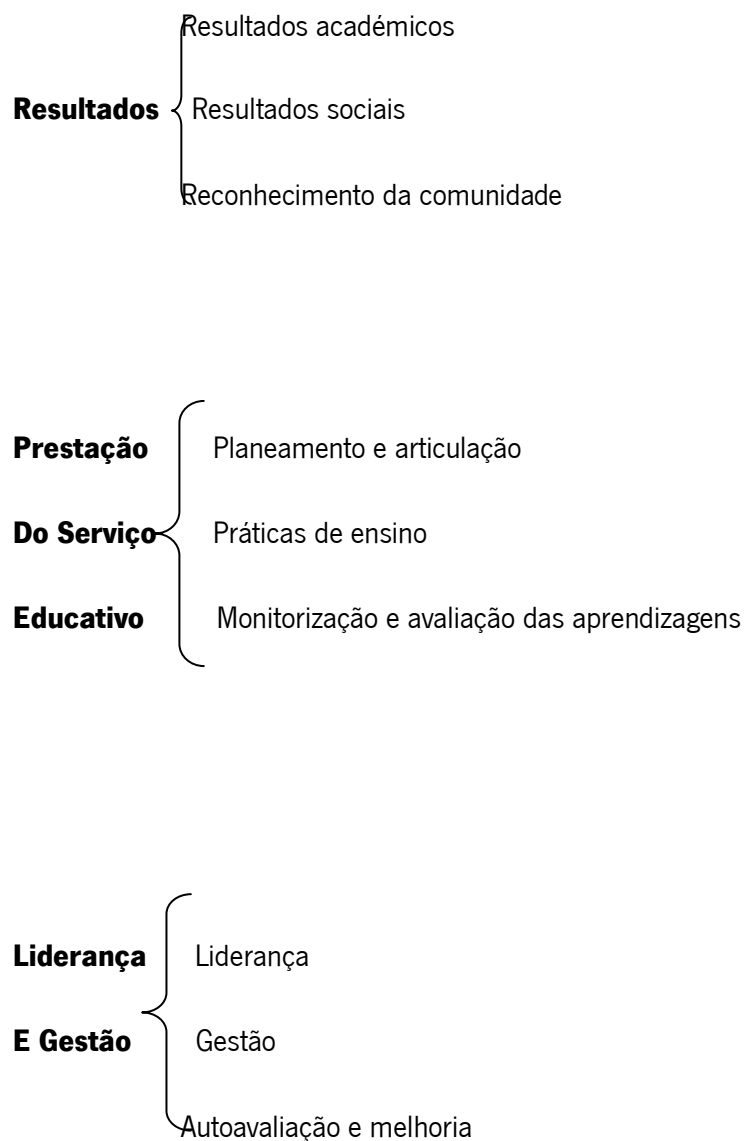
Depois de feita uma análise ao ciclo de AEE 2006-2011, o GT aconselha que sejam feitas sete alterações principais:

- I) a redução de cinco para três domínios de análise;
- II) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade;
- III) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas;
- IV) a auscultação direta das autarquias;
- V) a introdução de um novo nível de escala de classificação;

VI) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada;

VII) a variabilidade dos ciclos de avaliação. (2011:10)

O quadro de referência foi organizado em três domínios:



O GT da AEE propõe além dos níveis de classificação existentes, ou seja; Muito Bom, Bom, Suficiente e insuficiente a introdução de um quinto nível, o excelente. O GT defende esta alteração, pois acham importante a existência deste nível em situações excecionais.

Em relação ao plano de melhoria elaborado pelas escolas, o GT salienta que este deve ser elaborado com o objetivo de dar respostas aos problemas da escola.

Em jeito de conclusão, e como propostas para o novo ciclo de avaliação, o GT salienta a importância da estabilidade e continuidade como princípios orientadores. Desta forma deverá ser dada continuidade ao processo iniciado em 2006, de forma a fazer as reformas necessários, com a experiência adquirida ao longo dos anos pelo CNE, IGE e os especialistas em avaliação. A AEE deve sempre ter em conta os diferentes atores educativos, ou seja, deve ter em conta os alunos e a qualidade das suas aprendizagens, o desempenho dos docentes e não docentes, a eficácia dos programas e a intervenção das instituições que interagem com a escola.

No novo ciclo de AEE, iniciado em 2011-2012, a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) no seu sítio oficial informa que estarão em processo de avaliação externa 231 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. No Norte 84; Centro 42, Lisboa e Vale do Tejo 72 e Alentejo e Algarve 33.

A avaliação é considerada hoje essencial para dar resposta a uma sociedade mais exigente e mais informada, pois é vista como um processo que leva à qualidade. Como refere Coelho (2008:58), : “ A crescente autonomia das organizações escolares, a existência de alternativas e os maiores graus de exigência por parte dos alunos, de pais e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir decisivamente para a emergência do ensino enquanto setor prioritário para aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que visam a qualidade. Neste âmbito, a avaliação surge como um processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e educação.”

“ É inegável o lugar social e, central que a avaliação ocupa nas nossas sociedades e em particular, no quotidiano escolar público ou privado. Identifica-se a problemática da avaliação (a avaliocracia) em todas as perspetivas educacionais, isto é, na avaliação dos sistemas educativos, dos programas curriculares, das escolas (autoavaliação, avaliação interna e externa), dos professores, dos processos de ensino – aprendizagem e dos alunos, de uma forma, constante, sistemática, consistente, de “prestação de contas” e fundamentada quer, pelas políticas educativas e normativos em vigor quer, pela componente social que lhe está atribuída.” (Ferreira, 2009:3831).

Segundo Dias, (2009:193),: “ As escolas em Portugal encontram-se sob o olhar atento da sociedade devido à crescente importância da sua avaliação como base de trabalho para a tão desejada autonomia.”

A avaliação é fundamental para melhorar os serviços prestados e é essencial para melhorar a qualidade das escolas, sendo este um objetivo que todas as instituições desejam alcançar. Como defende Dias, (2009:194): “ A qualidade é, sem sombra de dúvida, um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas como instituições que frequentemente pretendem transmitir um ideário de qualidade não fogem à regra. Esta tendência nasceu, por um lado, da necessidade de satisfazer as expectativas crescentes dos alunos, pais, encarregados de educação e cidadãos em geral que encontram na globalização e na sociedade de informação desafios crescentes. Por outro lado, são também as próprias escolas que procuram conhecer-se a si próprias, identificando os seus pontos fortes e fracos, de modo a poderem implementar processos de melhoria contínua com vista à excelência.”

Martins, (2007:211) salienta: “ A avaliação educacional, no seu sentido mais amplo (avaliação dos professores, dos alunos, dos recursos, das escolas, dos sistemas educativos e das políticas educativas), continua a ter hoje uma centralidade política, uma dimensão simbólico-ideológica e uma visibilidade social constatável. As exigências da gestão subordinam-se aos novos valores da produtividade institucional, da performatividade e da prestação de contas, numa estratégia de indução de lógicas de mercado ou “quase-mercado” na educação, além dos modelos negociadores de responsabilização (*accountability*).”

Thélot (2006, citado por Dias,2009:195), defende que a avaliação tem duas grandes utilidades:

“ • Uma utilidade externa, destinada a informar a sociedade sobre o estado do serviço educativo, nomeadamente sobre a qualidade, sobre os seus resultados, mas também sobre os custos e sobre o seu funcionamento;

• Uma utilidade interna, ou seja, destina-se a informar os atores do sistema sobre os mesmos elementos, destina-se a ajudá-los a refletir sobre as suas ações e sobre a própria organização e, conseqüentemente, procura obrigá-los a mudar para melhorar a qualidade do

serviço que prestam à comunidade escolar em que se inserem, e num âmbito mais alargado, a todo o público em geral.”

Marques, (2008:4) enumera algumas razões que explicam a necessidade de avaliação das instituições públicas em geral e das escolas em particular:

“ • O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: descentralização de meios e definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares. Assim, a autonomia dos serviços públicos, consubstanciando uma delegação de poder, pressupõe a responsabilização e a transparência, a definição de objetivos e a recolha de informação sobre resultados;

- A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema;

- As desmedidas expectativas – numa escola fragilizada – sobre a resposta da escola às múltiplas necessidades e solicitações sociais não se veem suficientemente respondidas. Há que conhecer os fatores que explicam os níveis de eficiência e eficácia apresentados pelas escolas e perceber o que depende da escola ou deriva de fatores externos;

- O reconhecimento, por parte das escolas, cada vez em maior número, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados acionando, nesse quadro, processos de autoavaliação;

- A avaliação não se substitui ao debate sobre a escola, antes deve colaborar para suportar e qualificar esse debate;

- A imagem social da escola é pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, genérica, expressa na ressonância pública dos acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de comparações internacionais ou de resultados de exames referentes a escolas e contextos diferentes, sem que se tenha em conta a sua especificidade e o valor acrescentado que incorporam. Uma avaliação séria da escola evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos que os rankings e os média, de forma pouco cuidada, potenciam e fornece à sociedade

civil, que justamente reclama, mais e melhor informação sobre o sistema educativo, uma imagem mais consentânea com a realidade das escolas.”

É essencial que a avaliação seja encarada como um processo de desenvolvimento, e não um mero processo de prestação de contas e racionalizar custos. As avaliações, interna e externa devem-se complementar, de modo a que este processo de desenvolvimento obtenha sucesso. Como defende Ferreira, (2008:5), :“ Cada uma das avaliações (interna e externa) tem as suas virtudes e os seus limites, pelo que não há razão para escolhas exclusivas. A avaliação da escola é um elemento fundamental e básico dos sistemas educativos e reporta-nos para a complexidade e as suas divergências existentes no campo da avaliação, mas também, a existência de procedimentos capazes de melhorar a ação, de permitir aos diferentes atores e à organização escolar uma possibilidade de olharem para si própria através da sua autoavaliação e de aproveitar e rentabilizar o olhar externo, caso assim o entendam, como desencadeador de (re)construção ou (des)construção de práticas, e de certo modo, assegurar uma prática reflexiva na comunidade capaz de, no limite, possibilitar uma nova autonomia da escola.”

“A avaliação das instituições requer a interação de diversos componentes: avaliação de professores (funções e desempenho profissional), avaliação da aprendizagem dos alunos, dos recursos didáticos e recursos financeiros e das organizações, devendo fornecer a professores, e alunos, aos responsáveis das instituições, à comunidade educativa e aos poderes políticos, instrumentos para a realização de melhorias nas práticas educativas, na organização, na gestão, nos currículos etc. Pretende-se promover a qualidade (educação/ensino) envolvendo todos os atores.” (Martins, 2007:212).

Sendo hoje a escola vista não unicamente como uma instituição onde se transmite conhecimento, mas cada vez mais tem um número infindável de papéis, aos quais tem que dar resposta, desta forma, é primordial que ela se conheça muito bem e que se desenvolva, tendo aqui a avaliação uma função indispensável. Como diz Grancho, (2008:241),:“ Os desafios que a escola enfrenta em Portugal, à semelhança de tantos outros países, não se compadecem com alinhamentos outros que não sejam os que visem o reforço da qualidade do serviço público da educação e, com ele, o reconhecimento da importância que a escola ocupa no plano do desenvolvimento cultural, social e económico do país.”

Sendo a avaliação um tema que tem sido debatido há algumas décadas, verificamos que em Portugal, só a partir de 2000 é que os estudos e trabalhos sobre o tema se intensificaram. Como refere Oliveira, (2006): “A avaliação de processos educacionais emerge, desde a metade da década de 1980, como uma tendência mundial, sobretudo pela exigência de imprimir qualidade à gestão de sistemas educacionais, quando instituída nos Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra e foram implementados, ao longo do tempo, mecanismos diversos de avaliação com múltiplas finalidades e fundamentações conceituais diferenciadas. Na década de 1990, a avaliação institucional estendeu-se para diversos países em desenvolvimento, desta feita como forma de complementar as reformas instauradas pelo globalismo, entre elas a descentralização do estado”.

Em suma, salienta-se que em Portugal o processo da avaliação externa de escolas tem dado passos fundamentais e firmes, estando neste momento implementado em todas as escolas.

1.2 Objeto do Estudo e Definição do Problema e Objetivos da Investigação

A dissertação de mestrado que se tem como área temática a avaliação, incidindo a sua problemática na avaliação externa de escolas. O problema da investigação direciona-se para a compreensão das mudanças que a avaliação externa tem produzido nas nossas escolas. Após se ter concluído o 1º ciclo de avaliação externa (2006-2011), procuramos perceber quais as mudanças significativas que esta avaliação acarreta, assim como o parecer dos principais atores da comunidade educativa, ou seja, os professores.

O tema avaliação externa de escolas é um tema muito atual, que surge com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro e que finalizou o seu 1ºciclo em 2011. Tentamos através da literatura, pareceres e estudos existentes sobre o tema aprofundar aquilo que tem sido feito nesta área. É uma temática que tem sido abordada em todo o mundo e por diversos autores, no entanto em Portugal ainda é uma temática pouco aprofundada.

Depois de definido o problema e respetivos objetivos, selecionámos um Agrupamento de Escolas para fazer a nossa investigação. O Agrupamento encontra-se na zona Norte do país, mais concretamente no Minho. Este Agrupamento foi submetido à avaliação externa de escolas no ano 2010.

Problema:

De que modo a avaliação externa de escolas provoca mudanças nas práticas de decisão curricular ao nível da sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação?

Objetivos:

- Relacionar a avaliação externa de escolas com a qualidade da educação.
- Estudar o impacto da avaliação externa de escolas nas práticas curriculares de decisão curricular (articulação e sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação).
- Analisar os efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas organizacionais (ao nível dos departamentos curriculares, no 1º ciclo do ensino básico).

CAPÍTULO II
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Conceito de Avaliação

A avaliação tornou-se, nos últimos anos, um dos temas mais abordados, quer pelos profissionais da educação, quer pela sociedade, em geral, sendo mesmo um assunto muito explorado pela comunicação social, pela falta de consenso existente quanto aos seus inúmeros significados.

Como refere Vianna (1999:100), “ O assunto costuma ser objeto de controvérsias, sobretudo pela carência de uma teoria geral da avaliação”.

No dia-a-dia, o ser humano está constantemente a avaliar, em todos os seus atos existe uma avaliação, numa simples compra nós avaliamos os diferentes produtos para fazer uma escolha. Fazemos diariamente de uma forma inconsciente juízos de valor acerca daqueles que nos rodeiam.

Embora nem sempre tenha ocorrido de uma forma pacífica, nos últimos anos tem-se verificado progressos na implementação e concretização da avaliação das nossas escolas. A avaliação de escolas tem como atividade fundamental recolher informações e dados, que nos conduzam à excelência tão desejada.

Esta avaliação deve ter o empenho de todos, pois todos são responsáveis e interessados numa evolução de qualidade. Só com a participação ativa de todos os atores da comunidade educativo será possível fazer uma avaliação bem sucedida e que contribua para a tão desejada excelência.

Mas o que é a avaliação? Será que existe consenso na sua definição? Há uma diversidade de definições de avaliação. Melo (2009:10), citando (Guerra 2002; Figari 1996 e Scriven 1994), declara: “ O conceito de avaliação é plurissignificativo. Pode até dizer-se que em torno do conceito reina a confusão. A avaliação é o processo de determinação do mérito ou valor de uma realidade. E em termos epistemológicos, é uma transdisciplina”.

Alves (2010:14) argumenta que: “Avaliar consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada”.

Stufflebeam (2003 citado por Melo 2009:12) define avaliação como “ o processo pelo qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis”.

Cardinet (1986 citado por Melo 2009:12) define avaliação como “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”.

Guerra (2003, citado por Melo 2009:12), define avaliação como “ um processo de reflexão sistemática sobre a atividade da escola, de modo a compreender ao pormenor aquilo que se está a fazer e os seus resultados por forma a tomar decisões que facilitem a melhoria institucional”. Ainda na opinião deste autor, a avaliação contribui para a aprendizagem de toda a comunidade educativa.

Para Alaiz (2003), avaliar consiste em “ examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objeto, com vista a tomar uma decisão”. (citado por Melo 2009:12)

Gonçalves (2009:18), define avaliação como a produção de um discurso constituído por juízos que relacionam um referido e um referente, ou seja, algo que é observado e algo que se expõe como um ideal ou uma norma.

Para Scriven (1991), “ avaliação refere-se à determinação do mérito, ou valor, de um dado processo ou do que dele resultou”

Para Clímaco, (2005) a avaliação não é somente o resultado final de um percurso ou processo. Devem ser tidos em conta os resultados intermédios de forma a fazer as alterações necessárias que levem ao sucesso ou resultado inicialmente pretendido.

Pacheco, (2010:79, citando Sobrinho 2002) “refere a “plurirreferencialidade e a complexidade como elementos centrais, não só porque a avaliação é um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares académicos, políticos e sociais, como também a avaliação é um fenómeno social, tendo que ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões”.

Também Ferreira (2010:1, citando Sobrinho, 2002) a propósito da plurirreferencialidade da avaliação explica que a avaliação é plurirreferencial porque “ necessita

de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado”.

A avaliação, além de ser um tema que tem adquirido grande importância e destaque ao longo dos últimos anos, também tem obtido, como verificamos na literatura existente, uma grande variedade de significados. Referindo a esta variedade de significados Alves (2004) salienta que esta variedade surge devido à evolução da própria sociedade, cujas alterações sociais, económicas, culturais e políticas influenciam e originam esta variedade de significados e alteram a própria maneira de encarar a Educação.

A propósito do conceito de avaliação e da sua evolução, Santos (2008: 44), citando Alaiz, Góis e Gonçalves, (2003) caracteriza a evolução do conceito de avaliação em quatro gerações distintas: “ Na primeira geração, enfatiza-se a medição, entendendo-se os conceitos de avaliar e de medir como sinónimos; na segunda geração, a centralidade atribuída à medição dá lugar à avaliação centrada nos objetivos, a finalidade da avaliação traduz-se na descrição de pontos fortes e fracos do que é avaliado; na terceira geração, o ato de avaliar tem como finalidade emitir um juízo acerca do mérito ou valor de um objeto; na quarta geração, enquadrada no paradigma construtivista, procura-se o consenso sobre o objeto da avaliação”.

Sobrinho (2006:183) afirma: “...a avaliação é essencialmente qualitativa e subjetiva; interpreta e valora os fenómenos tomados como objeto. Mas, ela também é objetiva e quantitativa; utiliza-se de instrumentos e técnicas próprias dos trabalhos científicos para fins de análises explicativas dos dados selecionados. Esta forma objetiva e quantitativa corresponderia à necessidade de sustentar os juízos de valor, facilitar e tornar confiável a informação e a prestação de contas ao público...”

Na opinião de Machado (1999:7), a avaliação: “...envolve objetivos ambíguos, lógicas diferenciadas e envolvimento diversos que constituem um desafio para os agentes educativos, porquanto tanto pode ser uma estratégia de desenvolvimento organizacional como tornar-se num ritual simbólico de legitimação quer da escola enquanto instituição quer de práticas arreigadas e de poderes instalados”.

Bolivar (2003) defende a importância da avaliação, como um meio de promover o desenvolvimento da escola, do currículo mas também dos próprios professores. Segundo o autor só através da avaliação poderá haver desenvolvimento. Para que este desenvolvimento aconteça é necessário que se mudem mentalidades e que se implemente nas nossas escolas uma cultura de avaliação séria e participada por todos. A este propósito Alaiz (2003), salienta que é urgente restituir aos professores parte da confiança perdida ao longo dos anos e que a avaliação deve ser exibida como um selo de garantia da qualidade do ensino.

Em síntese, não existe consenso no conceito de avaliação, que se tem alterado ao longo dos anos acompanhando as próprias mudanças da sociedade. No entanto podemos salientar que em todos os casos a avaliação é encarada como uma forma de melhorar a qualidade do ensino.

Se a avaliação pode ter diferentes sentidos e ser aplicada no dia-a-dia em diversas situações, também na educação pode ter finalidades e funções distintas. A este propósito, Pacheco (1996:128) destaca "... a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam."

A propósito das funções da avaliação, Alves (2010:14) salienta que as mais importantes no domínio do ensino, da formação e da educação são: a função de orientação; a função de regulação e a função de certificação.

2.2 Modelos de avaliação

A avaliação de escolas tem o propósito de recolher informação, com o intuito de melhorar os seus resultados e melhorar o seu modo de funcionamento.

A finalidade principal da escola é a de responder às necessidades da sua comunidade, devendo, por isso, ter em conta os diversos atores. Como salientam Sanders e Davidson (2003:807), “ a avaliação da escola pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade.” Stufflebeam (2003:783), defende que: “a avaliação é tanto uma responsabilidade individual como uma responsabilidade coletiva de todas as pessoas encarregadas do trabalho da escola para benefício dos alunos e da comunidade.”

Stufflebeam (*ibid*) defende que todos os aspetos da escola devem ser avaliados, os alunos, o pessoal docente e não docente e os programas, incluído o currículo. Sanders & Davidson (2003), defendem que além dos aspetos apresentados por Stufflebeam (2003), a avaliação de escolas também deve englobar a performance dos alunos, as instalações, as finanças, o clima escolar, as políticas da escola e os arquivos da escola.

Rocha (1999:51) aponta quatro grandes finalidades da avaliação da escola: a informação e o diagnóstico; a melhoria; o controlo e a investigação científica.

Sendo a avaliação tão complexa e subjetiva, sendo imensos os modelos e diferentes as práticas de avaliação tornando-se assim um estudo inacabado, em constante reconstrução. Como defende Stufflebeam (2003: 804), “ a avaliação da escola é uma tarefa monumental que necessita constantemente de ser melhorada.”

Enquanto Stufflebeam (*ibid*), defende um modelo onde os diferentes intervenientes da comunidade têm um papel fundamental, Sanders e Davidson (2003) defendem um papel ativo da inspeção, que terá a função de recolher informação e dados. Uma avaliação centrada na visita, onde serão avaliados três aspetos fundamentais: os resultados dos alunos; iniciativa local e a relação com a comunidade.

Como refere Dominguez (1978), ao longo dos anos foram vários os modelos de avaliação apresentados e defendidos por diferentes autores, entre os quais se destacam:

- Modelo de Tyler: avaliação por objetivos;
- Modelo de House : avaliação baseada na análise de sistemas;
- Modelo de Schuman: método científico de avaliação;
- Modelo de Cronbach: planificação avaliativa;
- Modelo de Stufflebeam: avaliação orientada para o aperfeiçoamento;
- Modelo de Eisner: dimensão artística da avaliação;
- Modelo de Stenhouse, McDonald e Elliot: avaliação democrática;
- Modelo de Stake: avaliação baseada na congruência-contingência;
- Modelo de Owens e Wolf: um método contraposto de avaliação;
- Modelo de Provus: avaliação baseada na discrepância.

Entre os diferentes autores que desenvolveram pesquisas e modelos sobre a avaliação, destacamos Tyler que foi o primeiro a desenvolver um método sistemático de avaliação. Foi na década de 30 do século XX, que inseriu a designação “ avaliação educacional” (Mouraz 2004:78). Tyler defendeu uma avaliação centrada em objetivos definidos e nos resultados obtidos.

Cronbach desenvolveu um modelo de avaliação centrado na planificação avaliativa, aponta dois pontos essenciais para uma avaliação eficaz, consciência política e uma boa comunicação entre o avaliador e os restantes atores de forma a incentivar ao trabalho de equipa.

Como nos relata (Mouraz 2004:106), em 1965, Stufflebeam foi nomeado para desenvolver um projeto que leva-se à promoção da melhoria da educação, promovido pela Universidade de Ohio. A Stufflebeam incumbia organizar e coordenar um centro que desenvolvesse o projeto. Este projeto tinha seis objetivos fundamentais: i) proporcionar serviços avaliativos às escolas; ii) investigar as experiências educativas e avaliativas dessas escolas; iii) conceptualizar modos/modelos de avaliação aperfeiçoados; iv) apontar instrumentos e estratégias para desenvolver novas ideias acerca da prática da avaliação; v) preparar/formar os

educadores/professores na utilização desses novos instrumentos e estratégias de avaliação; vi) difundir a informação acerca do trabalho desenvolvido pelo centro.

Em 1960, surge então o modelo CIPP (*context, input, process e product*), apresentado por Stufflebeam. Catalán (1993:39) salienta a propósito deste modelo “ Parte da conceção que a avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito dos objetivos, da planificação, da realização e do impacto provocado, com a finalidade de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar problemas e promover a compreensão dos fenómenos iniciados.”

Stufflebeam (2003) defende quatro fases antecedentes à atividade avaliativa, o planeamento, a estruturação, a implementação e a revisão. A cada uma destas fases Stufflebeam corresponde um tipo de avaliação diferente.

Na avaliação do contexto insere-se a fase do planeamento das atividades, o objetivo é identificar os problemas e as características do contexto de forma a conceber objetivos e metas. Na segunda fase é essencial fazer um estudo das características dos recursos disponíveis, sejam estes humanos e materiais, pois estes serão fundamentais para alcançar os objetivos e metas definidas. Na terceira fase, avaliação do processo o objetivo é recolher informações e fornecer essas mesmas informações aos diferentes atores, desta forma será possível encontrar falhas ou imperfeições e fazer as respetivas correções. Na última fase, avaliação do produto será feito um balanço sobre os objetivos propostos inicialmente e o resultado final.

O modelo CIPP, também conhecido como modelo das quatro variáveis, é considerado por diversos autores particularmente bem desenvolvido, por isso tem sido muito usado em vários tipos de avaliação, ou seja, avaliação de projetos, de programas e de organizações.

Mouraz (2004:109) apresenta algumas características que evidenciam a importância de modelo de avaliação:

“ a) é um modelo que considera a avaliação como uma parte integrante de qualquer programa educacional, não se tratando de uma mera atividade especializada e pontual relacionada com projetos de renovação institucional;

b) a avaliação desempenha um papel fundamental na estimulação, promoção e planificação das mudanças, em particular, na educação;

c) as várias classes de avaliação introduzidas pelo modelo CIPP valem-se a si próprias pela necessidade que existe da informação que proporcionam. Se se verificar que a informação existente é pouco necessária, o valor intrínseco de cada uma dessas classes de avaliação é relevado para segundo plano, visto não adiantar em nada ao progresso do programa em avaliação;

d) o desenvolvimento de novos programas educativos deve incluir uma previsão acerca da utilização prática do modelo de avaliação a que deverá ser sujeito, dado que a avaliação é planeada, construída e desenvolvida face à promoção e realização de um qualquer programa educativo. Condição necessária para se falar num processo de retroalimentação facultado, então, pelo processo avaliativo. Ou seja, qualquer processo de avaliação é precedido por um programa educativo e não o contrário;

e) para além de dar contribuições para a resolução de problemas e necessidades de ordem institucional, a avaliação deve, também, contribuir para a construção de uma base que suporte a tomada de decisões acerca do fracasso ou institucionalização bem sucedida de um qualquer programa educativo, em que tais decisões são tomadas a partir de posicionamentos justificados;

f) as decisões sobre a manutenção, aplicação e aperfeiçoamento de programas educativos refletem forças dinâmicas e interações sociais racionais e/ou irracionais que ultrapassam, por vezes, a reduzida esfera de influência da racionalidade investigativa e avaliativa do avaliador.”

Stufflebeam, (2003 citado por Correia, 2004:16) sustenta que o “ O propósito mais importante da avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar. Não podemos garantir que as nossas metas e objetivos são válidos, se não os confrontarmos com as necessidades daqueles que pretendemos servir.”

Stufflebeam (citado por Andrighetto e Richter 2009:1542) defende que: “ Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc..., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação”.

Desta forma, podemos salientar que Stufflebeam (2003) encara a avaliação como uma forma de melhorar o sistema educativo, ou seja, através da avaliação e do modelo por si proposto, avaliamos o contexto em que se faz essa avaliação, definir objetivos e metas para esse contexto, recolher as diversas informações que serão fundamentais para avaliar o processo e verificar se esse mesmo processo precisa ser reformulado à medida que vai decorrendo, por fim será feita uma avaliação dos resultados. Só assim segundo Stufflebeam a avaliação contribuirá para a qualidade e eficiência na educação, ou seja, a avaliação deve ter um único objetivo, aperfeiçoar o ensino.

O modelo CIPP, resume-se a quatro tipos de avaliação com duas funções específicas:

Quadro nº1

Funções e tipos de avaliação do modelo CIPP

Funções da avaliação				
			Contexto	Entrada
			Processo	Produto
	Tomada de decisão		Avaliação Proactiva	
	Verificação de produtividade		Avaliação retroativa	

Fonte: Mouraz (2004:113)

2.3 A Inspeção Geral da Educação – IGE

A IGE é uma instituição que tem como função a fiscalização e respetiva avaliação do funcionamento do sistema educativo, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Como está definido no artigo 10º da Lei Orgânica do ME, a sua missão inclui: “ a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básicos e secundários e da educação extraescolar, bem como dos serviços e organismos do ME, bem como assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão”.

A IGE tem, assim, os seguintes objetivos:

- “Assegurar a qualidade do sistema educativo, designadamente através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação”
- “Zelar pela equidade do sistema educativo”
- “Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos atos, serviços e organismos do Ministério da Educação e avaliar o seu desempenho e gestão”
- “Auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno dos serviços e organismos do Ministério da Educação”
- “Exercer o controlo técnico sobre todos os serviços e organismos do Ministério da Educação”
- “Propor medidas que visem a melhoria do sistema educativo”
- “Participar no processo de avaliação das escolas” (Decreto Regulamentar nº81-B/2007).

Será importante salientar que a existência desta instituição remonta ao ano de 1771, ou seja, mais de 200 anos de existência, e que ao longo destes anos tem sofrido alterações em relação às funções que lhe foram atribuídas. (Pinto 2010:24)

Em 1771 a inspeção era realizada pela Real Mesa Censória, que tinham como função fazer o exame de habilitações dos professores a sua respetiva colocação nas escolas e analisar os relatórios finais que cada docente era obrigado a fazer.

Como afirma Rocha (1999), a partir de Maio de 1996 começa em Portugal um novo ciclo na Educação. A existência de uma aposta na formação de professores, a criação de novas políticas educativas e consequentemente novas formas de avaliação. Com a publicação do Decreto-Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que aprova um novo sistema de avaliação de escolas, ficando essa tarefa a cargo da IGE. Atualmente nas escolas portuguesas a avaliação é um processo com duas etapas distintas, a autoavaliação realizada pela própria escola e a avaliação externa que é realizada com a supervisão da IGE.

A IGE iniciou a avaliação externa de escolas no ano letivo 2006/2007, mas tem experiências noutras atividades diretamente ligadas às escolas. Avaliação do Funcionamento das Escolas (1993-95), Auditoria Pedagógica (1997), Avaliação das Escolas Secundárias (1998-99), Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) e Aferição da Efetividade da Autoavaliação (2004-2006).

Presentemente, a IGEC tem um papel mais próximo das escolas, e tem como função além do controlo e avaliação apoiar as escolas nos seus processos pedagógicos e administrativos.

Azevedo (2007:13) realça a importância de uma maior aproximação da IGE com as escolas, afirmando: “ a maior presença da IGE nas escolas, por força do aumento do número de atividades de acompanhamento, avaliação e auditoria, está a provocar não só uma maior visibilidade da IGE como também algumas mudanças organizacionais. A redução da atividade disciplinar permite-nos ser bastante ambiciosos no que respeita ao número de intervenções anuais naquelas atividades e, por conseguinte, efetuar um maior número de visitas às escolas”.

Como refere Pinto (2010:28),: “Pode afirmar-se que a IGE tem orientado a sua ação no sentido de ter cada vez maior permanência no terreno escolar e, consequentemente, uma cada vez maior aproximação às escolas. Esta proximidade não se traduz numa inviabilização da lógica de regulação, no entanto, a esta tem vindo a ser acrescentada a lógica de apoio e suporte ao trabalho de melhoria que as escolas devem realizar. Assim, a IGE parece hoje encontrar-se numa certa dualidade em que, por lado, devem atender às necessidades identificadas no trabalho de terreno com as escolas e, por outro lado, têm que introduzir as suas lógicas de ação, os interesses e exigências do poder central. É nesta perspetiva que a articulação entre os diferentes serviços do Ministério da Educação é cada vez mais necessária e urgente, para que

possa constituir-se uma ação conjunta que dê sentido e sequencialidade às diferentes intervenções realizadas por diferentes entidades.”

Como afirma Almeida (2010:157), “...a IGE pretende contribuir para o desenvolvimento organizacional das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo”.

2.4 Avaliação institucional

Perrenoud (1998) salienta que, desde a sua origem, a avaliação institucional tem provocado nos professores uma constante procura por alternativas para atenuar os efeitos indesejáveis que esta acarreta, no seio da comunidade educativa, principalmente nos avaliadores. A este propósito o autor realça “ A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do sec.XVII...”

A avaliação institucional não é uma tarefa fácil de concretizar, pois as escolas são povoadas por seres humanos, com opiniões, pontos de vista e interesses diferentes o que muitas vezes origina conflitos internos. Na opinião de Afonso (2001:26), a escola é: “uma organização complexa, um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objetivos não consensuais”.

Desta forma, como refere Afonso (2000:224), “... a avaliação de escolas não pode ser considerada isoladamente, assume diferentes papéis e implica diferentes soluções técnicas e organizacionais, em função das políticas globais definidas para o setor”.

Com a globalização da educação, a avaliação das instituições surge como uma necessidade, indispensável para responder ao controlo da própria sociedade, sendo esta cada vez mais exigente com o trabalho realizado pelas instituições.

A avaliação institucional tem sido tema de grande empenho e importância na maioria dos países europeus nas últimas décadas. Através da avaliação é possível fazer uma recolha de informação sobre o trabalho realizado na escola, perceber se os objetivos a que esta se propõe estão a ser cumpridos e avaliar os resultados, desde o desempenho dos docentes até às aprendizagens dos alunos, ou seja, é uma forma de prestação de contas.

Assim sendo, a avaliação deixa de ser uma avaliação centrada nas aprendizagens dos alunos passando a abranger todo o universo escolar. Como refere Rodrigues (1993:18), a avaliação educacional abrange: “ ...alunos; professores; ensino; métodos e estratégias; meios e materiais; manuais escolares; suportes e documentos de ensino à distância; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares e de formação; estabelecimentos e instituições de ensino; projetos; programas; planos de estudos e currículos; reformas educativas

e inovação de toda a ordem; políticas de educação; sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação”.

Como salienta Ferreira (2010:9), “a avaliação é entendida não só como um processo externo ao ensino e à aprendizagem, que visa medir os resultados conseguidos pelos alunos em função de objetivos definidos previamente, mas como um processo integrado no ensino e na aprendizagem, realizado com o intuito de regular”.

Na opinião de Coelho (2008), cada vez mais a avaliação amplia o seu terreno para lá da avaliação tradicional, ou seja, da avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta tem-se alargado às políticas educativas, aos projetos pedagógicos, aos programas curriculares e às instituições educativas de todos os níveis de ensino.

A avaliação também tem uma relação muito próxima e dependente dos interesses políticos. Como afirma Clímaco (2005), “...é um instrumento indispensável na orientação das próprias políticas”.

2.5 Avaliação Interna

A avaliação interna/autoavaliação, na sua dimensão institucional, é legislada pela primeira vez em Portugal pela Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro, que regulamenta o artigo 49º da lei de Bases do Sistema Educativo. No entanto para alguns autores esta regulamentação foi efetuada tardiamente como defende Pinto (2010:71), pois a Lei do Bases do Sistema Educativo foi publicada dezasseis anos antes, ou seja, em 1986.

A avaliação de escolas é apresentada como uma solução para resolver os problemas existentes dentro da escola, sendo a avaliação interna fundamental para o sucesso dessa resolução, sendo esta realizada pelos atores da própria instituição, que têm a vantagem de conhecer bem a instituição. A avaliação interna é encarada como fundamental por alguns autores como Rocha (1999), Clímaco (2005) e Afonso (2007), ao ser realizada pelos membros da comunidade educativa será mais fácil identificar os pontos fortes e fracos e consequentemente elaborar planos de melhoria para colmatar as falhas existentes.

Na opinião de Dias (2005), o projeto Avaliação da Qualidade da Educação Escolar introduzido no nosso país em 1997-1998 foi que forneceu os alicerces para a implementação da avaliação interna nas nossas escolas e cuja continuidade foi conseguida através do projeto Qualidade XXI.

Segundo Dias (2005), a avaliação interna divide-se em três níveis: a autoavaliação; a heteroavaliação e a coavaliação. No primeiro o elemento da comunidade faz uma avaliação do seu próprio trabalho, no segundo é quando os outros elementos da comunidade educativa fazem uma avaliação do trabalho produzido pelos colegas, o terceiro acontece nos casos em que o avaliador e o avaliado alternam os seus papéis ou funções.

É fundamental que seja criada uma equipa de avaliação em que os avaliadores preencham um conjunto de requisitos fundamentais. É importante que os avaliados vejam o avaliador interno com credibilidade para executar as suas funções, como um observador imparcial, mas ao mesmo tempo um participante. Como refere Afonso (2009:14) “ No caso das avaliações internas, a finalidade da avaliação é comandada pela necessidade da organização melhorar a sua prática profissional. Mas, um fator importante que contribui para a eficácia da abordagem é a aceitação do papel do avaliador, por todos os detentores de interesse, como um observador imparcial e ao mesmo tempo um participante envolvido. Nesta linha, o avaliador

fornece recomendações imparciais e ao mesmo tempo apoia o processo de mudança da política e prática.”

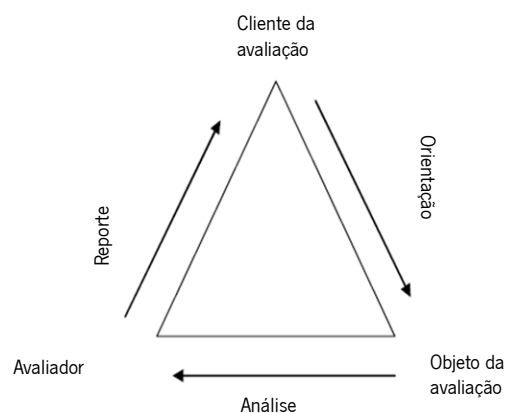
Estando o avaliador interno dentro do contexto, tendo um conhecimento privilegiado do programa e da cultura organizacional da instituição, comunica com mais facilidade com os avaliados o que permite que a avaliação seja mais eficaz e bem-sucedida.

No entanto, como qualquer avaliação, também a avaliação interna nem sempre é pacífica e encarada como uma mais-valia para a evolução e o sucesso da instituição, tornando-se mesmo muitas vezes conflituosa entre as diferentes partes envolvidas.

Para que a avaliação funcione e não seja encarada simplesmente como uma imposição, é necessário envolver neste processo todos os interessados, ou seja, professores, alunos, pais/encarregados de educação, pessoal não docente etc.

Laat (2008 citado por Afonso 2009:16) defende que se deve ter em conta o que ele designa por Triângulo enganador, ou seja, todos os que fazem parte do processo avaliativo: o objeto da avaliação, o avaliador e o cliente da avaliação.

Figura 1: O Triângulo enganador da avaliação



Fonte: Afonso, 2009:17.

Pacheco (2010:82) realça: “... a autoavaliação deve ser considerada como um elemento chave da avaliação institucional, já que a compreensão da realidade escolar não pode estar longe daquilo que pensam e fazem os atores educacionais.”

Como qualquer avaliação, também a avaliação interna tem vantagens e desvantagens, enumerando Afonso (2009:20) as seguintes:

Vantagens:

Conhecimento – Como membro da organização, o avaliador interno sabe mais sobre os programas, a cultura organizacional, a história e os processos políticos, o que lhe permite escolher estratégias de avaliação que se centram no essencial e cujas constatações são mais facilmente aceites.

Familiaridade – O avaliador interno estabelece relações de confiança na organização. Como é conhecido, coloca menos ameaças ao pessoal e é menos provável perturbar as atividades ou causar ansiedade. Está mais familiarizado com a organização e a história do programa.

Cultura/Aprendizagem organizacional – O avaliador interno conhece melhor o estilo de tomada de decisão da organização. É capaz de mais facilmente mobilizar os conhecimentos disponíveis na casa e promover a participação, contribuindo para melhorar a implementação e a aprendizagem organizacional. Pode ajudar a desenvolver a memória institucional.

Seguimento – Como faz parte da organização, o avaliador interno pode mais facilmente fazer o seguimento da implementação das recomendações e facilitar o processo.

Comunicação e acessibilidade – Como há uma linguagem comum e diálogo contínuo sobre o plano e as atividades, a comunicação e a acessibilidade são facilitadas.

Oportunidade – O avaliador interno pode tornar-se um importante recurso corporativo para comunicar informação relevante no momento oportuno para o planeamento e a tomada de decisão, criando uma “memória corporativa”.

Tempo – O avaliador interno necessitará de menos tempo para apreender sobre a organização e seus programas. O processo de avaliação tende a ser mais célere por se eliminarem etapas consumidoras de tempo como é o da abertura de concurso e seleção dos avaliadores.

Custo – A avaliação interna é mais barata. Pode ser realizada mesmo quando a disponibilidade de recursos financeiros é limitada pois os avaliadores estão disponíveis sem custos adicionais.

Cultura de avaliação – O avaliador interno promove o desenvolvimento de competências em avaliação, estimula a reflexão crítica interna, contribuindo para a criação de uma cultura de avaliação. A instituição dispõe, permanentemente, de conhecimentos de avaliação.

Desvantagens:

Enviesamento – O avaliador interno pode conhecer o programa demasiado bem o que pode pôr em causa a objetividade e credibilidade da avaliação. A objetividade é particularmente importante quando há questões financeiras e legais em causa.

Falta de independência – Os avaliadores internos podem estar demasiado próximos do objeto da avaliação.

Credibilidade – Como o avaliador faz parte da estrutura de poder, pode ter a sua agenda pessoal. Os ganhos pessoais podem influenciar as suas constatações e/ou recomendações, pondo em causa a credibilidade da avaliação.

Tensão – Os participantes podem estar relutantes em partilhar as suas opiniões, especialmente as negativas sobre o programa. Da mesma forma, quando os avaliadores internos identificam constatações negativas há uma necessidade de haver um ambiente que permita a crítica construtiva. Por outro lado, a avaliação interna pode servir de instrumento de disputa interna entre grupos em conflito.

Disponibilidade – O avaliador interno pode não ter tempo por lhe serem atribuídas outras tarefas. Com a sobrecarga de tarefas adicionais, pode por vezes ser difícil a um avaliador interno ter o tempo e a atenção necessários para os diversos papéis.

Conhecimentos técnicos – Ao avaliador interno podem faltar competências técnicas específicas em avaliação.

Falta de poder – O avaliador interno pode ter um estatuto hierárquico que não lhe confere o poder necessário para que o seu trabalho seja reconhecido como importante ou a ter em consideração pelas restantes unidades orgânicas. Os avaliadores internos podem não ter suficiente poder na tomada de decisão, autonomia e proteção, e as suas avaliações serem travadas.

2.6 Avaliação Externa

A avaliação externa de escolas, tem sido desenvolvida pela IGE, através de equipas formadas por inspetores e um elemento exterior à inspeção. Segundo Azevedo (2008), a avaliação externa prossegue os seguintes objetivos:

“- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

-Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;

-Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;

- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;

-Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida escolar.”

É fundamental que exista harmonização entre a avaliação interna e avaliação externa, estas não podem ser encaradas como distintas, só através desta parceria é que podem existir melhorias e desenvolvimento.

A avaliação externa é um processo realizado por agentes externos à escola e à comunidade educativa. Esta avaliação é efetuada por especialistas que têm formação adequada para a tarefa, tem uma duração curta e decorre através de visitas feitas às escolas.

A equipa de avaliação externa avalia a escola em cinco domínios: resultados; prestação de serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança e capacidade de autorregulação e progresso da escola. Na elaboração do seu relatório fará ainda referencia aos pontos fortes e fracos da escola, para os quais deve ser elaborado um plano de melhoria.

A avaliação externa, ao ser realizada por agentes externos, é encarada como imparcial e mais credível. Na atualidade há uma crescente necessidade de prestar contas á sociedade, que é cada vez mais informada e exigente em relação ao serviço prestado pelas diferentes instituições, a avaliação externa vem dar resposta a essa necessidade. É vista como uma mais-valia que fomenta a qualidade do ensino e das aprendizagens.

A avaliação externa é realizada pela IGE que no final de cada ano letivo elabora um relatório de todas as escolas avaliadas durante o ano e que publica no seu sítio da internet. O CNE que segundo a Lei nº 31/2002 é um organismo responsável pela avaliação dos estabelecimentos de ensino, elabora e publica pareceres e recomendações.

Como afirma Pinto (2010:72), “ Na avaliação externa, o acento é colocado na formulação de um juízo qualitativo, há um juízo de valor; na avaliação interna o objetivo é a autorregulação, é a mudança, a melhoria sustentada, a superação dos pontos fracos detetados. A avaliação externa é controladora e a avaliação interna é autorreguladora. É nesta dicotomia entre avaliação interna e externa que as escolas se desenvolvem e melhoram. É neste conjugar dos olhares internos e externos que se fazem melhorias e mudanças que fazem das escolas melhores locais de aprendizagem”.

A avaliação externa de escolas ao longo dos anos não tem sido conseguida de uma forma simples e pacífica, tem sido muitas vezes complicada e conflituosa, no entanto continua a ser necessária para se implementar uma cultura de partilha e trabalho de equipa nas nossas escolas. Só assim conseguimos obter o tão desejado desenvolvimento. Como realça Rocha (1999:145), “ A avaliação das escolas – apesar de complexa e conflituosa, como se mostrou – é uma tarefa necessária que a comunidade educacional portuguesa não poderá protelar. E isto, não só pelas razões de natureza socioeconómica, político-administrativa, científico-pedagógica..., mas também pelo nosso relativo atraso nesta matéria, face a países internacionalmente reconhecidos como educacionalmente mais desenvolvidos”.

A avaliação externa de escolas foi durante muitos anos uma tarefa quase sempre conflituosa, pela falta de tradição de avaliação existente nas nossas escolas. Também podemos salientar a falta de convicção dos diferentes atores em relação à importância de existir avaliação, pois não é vista por todos como uma mais-valia. Como refere Rocha (1999:38). A avaliação de escolas é uma tarefa difícil e conflituosa, pela “ falta de tradição de avaliação de escolas em muitos países; a consciência dos atores educativos relativa aos inúmeros controlos a que foram sujeitos enquanto estudantes; a falta de convicção quanto à mais-valia resultante da avaliação das escolas, quando ponderada com os gastos necessários para a realizar; o medo dos avaliados de que os avaliadores usem de forma perversa os resultados da avaliação. A avaliação das escolas é tendencialmente conflituosa porque os estabelecimentos de ensino são organizações; ora, o poder é inerente a todas as organizações. A avaliação das escolas, ao

mexer nesse poder, interfere nos interesses, motivações e objetivos dos atores educativos, que são não só conflitantes mas, por vezes, mesmo opostos”.

A avaliação externa deve contribuir para que as escolas se conheçam e compreendam melhor e nas nossas escolas embora com uma certa lentidão verificamos alguns progressos. Como expressa Ferreira (2009:95) “ O primeiro registo de implementação da avaliação externa está, de facto, a mexer com a vida das escolas e a contribuir para que estas conheçam melhor o que fazem, como fazem e, conseqüentemente, proporciona elementos que podem contribuir para melhoria da qualidade das escolas”.

A avaliação externa é mais objetiva, sendo ela executada por um avaliador externo, sendo este mais imparcial e independente da instituição avaliada e muitas vezes vista aos olhos da sociedade como mais credível. Há mesmo alguns autores que defendem que a avaliação deve ser sempre feita por avaliadores externos e que é fundamental criar um bom relacionamento entre os avaliadores e os avaliados. Cronbach (1981), Rossi, Freeman & Lipsey (1999) e Posac & Carey (1997).

Como defende Afonso (2009:11), “ O avaliador externo é independente da organização e assim tem menos probabilidade de se tornar vítima de políticas organizacionais. Também tem menos probabilidade de ser afetado por considerações pessoais relativamente ao seu emprego e tem mais probabilidade de ser visto como independente e objetivo.”

A avaliação externa ao ser encarada como mais credível e independente tem sido muitas vezes usada tanto a nível nacional como internacional. Sendo quase sempre os resultados desta avaliação que são tornados públicos, como prestação de contas para a sociedade. No entanto, como defendem alguns autores Vedung (2000) e Laat (2008), para que a avaliação seja realmente credível, é preciso ter em conta quem faz a avaliação, quem encomenda, qual o objetivo principal, se não vai beneficiar alguns grupos específicos que por vezes para defender os seus interesses influenciam a avaliação em certas direções. Baseando-se em autores como Méndez (2002), Alves (2004), Bonboir (1993), Moya (1998) e Estrela e Rodrigues (1994), Ferreira (2009:87) salienta: “ A literatura da especialidade ilustra bem a complexidade e a pertinência da avaliação, mas ilustra também o quão diferentes são os usos e fins, os seu âmbitos, os seus indicadores e critérios, o seu alcance e as suas limitações.

A avaliação terá de levar sempre a uma evolução, a uma melhoria das práticas escolares e dos resultados, como defende Melo (2009:33) “ Um processo de avaliação que não permite a melhoria será uma oportunidade perdida ou um desperdício de recursos”.

Tal como a avaliação interna, também a avaliação externa apresenta vantagens e desvantagens, que Afonso (2009:21) enumera da seguinte forma:

Vantagens:

Objetividade – Alguém que não está envolvido pessoalmente no programa pode ser mais objetivo na recolha e análise dos dados e apresentação dos resultados. Ter um avaliador externo pode ajudar a manter os papéis dos técnicos e do avaliador bem definidos.

Independência – O avaliador externo não faz parte da estrutura de poder da organização, não está envolvido nem com o objeto da avaliação nem com possíveis grupos em conflito. Dá uma ideia de maior independência pois à partida é mais independente da administração e das decisões financeiras. Há menos possibilidade de ser influenciado ou de obter ganhos pessoais.

Transparência – A existência de um avaliador externo facilita o controlo e a prestação de contas do programa/projeto.

Credibilidade – Uma avaliação externa pode ser percebida, pelas pessoas exteriores ao programa/projeto, como tendo mais credibilidade. Como, em princípio, o avaliador é mais conhecedor e objetivo, as suas constatações e conclusões tendem a ser mais fortes do que as que podem ser produzidas pelo avaliador interno do programa. Fortalece a credibilidade da avaliação perante o exterior, numa perspetiva de prestação de contas realçando a independência, objetividade e transparência do processo.

Conhecimentos técnicos – Um avaliador externo pode possuir certas competências e conhecimentos especializados em avaliação que o avaliador interno não tem. Pode expor uma gama muito variada de questões, métodos e práticas que pode ser útil incorporar, dando maior amplitude e profundidade à avaliação.

Perspetiva – O avaliador externo traz perspetivas novas, dando um “olhar fresco” sobre o objeto da avaliação, sobre os seus aspetos e relações entre as diferentes partes. Tem a

capacidade de olhar para a informação e formar conclusões não enviesadas sobre o que o programa alcançou e queria alcançar. Tem conhecimento sobre como funcionam as organizações e programas semelhantes.

Desvantagens:

Tensão – O avaliador externo pode causar ansiedade na equipa do programa, sobretudo quando não está segura dos motivos da avaliação. Pode exigir tempo para desenvolver confiança entre os participantes. Uma avaliação externa pode ser disruptiva do progresso em curso. Pode levantar possíveis questões na implementação de ações corretivas.

Custo – As avaliações externas são, de um modo geral, mais caras que as internas.

Comunicação e acessibilidade – Podem ser difíceis com um avaliador externo: o avaliador externo tem prioridades em competição e nem sempre responde ao calendário da organização.

Conhecimento organizacional – O avaliador externo pode ter menor conhecimento do contexto, pode não compreender o programa (as suas metas, objetivos e contexto), as pessoas ou o contexto organizacional e político. Tem um acesso mais limitado à informação e às pessoas, podendo escapar-lhe aspetos que são familiares aos executores.

Conhecimentos técnicos – Um avaliador que não seja devidamente qualificado pode pôr em causa a avaliação. Se não compreender ou compreender mal o programa e o seu funcionamento e se delinear conclusões incorretas ou inadequadas pode pôr em causa o programa.

Tempo – Pode ser difícil gerir uma avaliação conduzida por um avaliador externo. A avaliação externa tende a consumir mais tempo que a interna e os seus resultados podem já não ser oportunos.

Disponibilidade – Um bom avaliador externo nem sempre está disponível rapidamente. Pode ser difícil encontrar alguém que compreenda a região ou área do programa.

Seguimento – Como não faz parte da organização, o avaliador externo não faz o seguimento da implementação das recomendações.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 Natureza da investigação

Metodologicamente, o estudo baseia-se em pesquisa e análise documental dos trabalhos produzidos pelos diversos autores sobre o tema, da legislação produzida e implementada ao longo dos últimos anos em Portugal e seus efeitos no sistema educativo. Serão também realizados inquéritos a professores e analisado o relatório da avaliação externa realizada ao Agrupamento pela IGE, que foi escolhido para este estudo exploratório, e que se materializa pela utilização de técnicas diversas de recolha de dados. A investigação quantitativa generaliza os resultados obtidos na investigação, sendo por isso mais objetiva, a investigação qualitativa focaliza-se na compreensão profunda de um determinado fenómeno e valoriza imenso o contexto.

Na investigação quantitativa, é essencial que se faça uma seleção aleatória dos sujeitos para que se possam generalizar os resultados da investigação, também é importante a formulação e a testagem de hipóteses.

Como refere Fernandes (1991), a investigação quantitativa tem desempenhado um papel fundamental para o desenvolvimento do ensino, a generalização de certos resultados através de uma amostra de alguns sujeitos, tem contribuído para esse desenvolvimento.

No entanto, a investigação quantitativa também tem as suas limitações, uma das principais é pelo facto do investigador ser incapaz de manipular ou controlar certos aspetos, nas variáveis independentes. Outra das limitações é esta investigação necessitar de uma validade interna e externa.

Como salienta Fernandes (1991), a investigação qualitativa ao contrário da quantitativa não tem por objetivo generalizar, mas sim compreender os fenómenos, “...o que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções”. A investigação qualitativa não se preocupa com a dimensão da amostra nem com a validade e fiabilidade dos instrumentos, sendo o investigador o principal instrumento. Segundo o autor este tipo de investigação gera boas hipóteses de investigação e tem fornecido informações acerca do ensino que com outro tipo de investigação não seria possível.

No entanto, este tipo de investigação tem também as suas limitações, sendo a falta de objetividade uma delas. O investigador deve ser experiente e ter muitos conhecimentos sobre o caso para que a sua recolha de dados seja eficaz e bem-sucedida. Outra limitação é o tempo e os custos, pois este tipo de investigação requer observações muito prolongadas o que nem sempre é exequível e que acarreta muitos gastos.

O estudo de caso, trata-se de uma abordagem metodológica de investigação, especialmente adequado quando pretendemos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos.

O principal objetivo de um estudo de caso recai naquilo que ele tem de singular, de particular, de único, mesmo que posteriormente se encontrem semelhanças com outros casos ou situações. Como refere Yin (1989), “ um estudo de caso é a estratégia privilegiada quando se pretende investigar o como e o porquê das situações, quando o investigador tem pouco controlo sobre os fenómenos e estes são contemporâneos fazendo parte do contexto da vida real.”

Para Danny (1978), “ o estudo de caso é uma verificação profunda de uma situação ou dos acontecimentos que ocorrem num determinado espaço e tempo.”

O estudo de caso tem sido usado em diferentes áreas como estratégia de pesquisa. Como relata Yin (2005:20), “De forma não surpreendente, o estudo de caso tem se constituído uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, sociologia, ciência política, trabalho social, administração e planeamento social. Podem-se encontrar estudos de caso até mesmo na economia...a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenómenos sociais complexos”.

Em educação, o estudo de caso tem sido um tipo de investigação essencial para o desenvolvimento e compreensão dos problemas das nossas escolas. Na opinião de Miallaret (1985) tem contribuído para uma visão profunda dos processos educacionais. Também Stake (2005) refere que o estudo de caso possibilita prestar atenção aos reais problemas das nossas escolas.

Os estudos de caso tem como objetivo principal dar resposta a duas questões o “como” e o “por que”, em pesquisas inseridas em contextos da vida real, ou seja, contextos únicos.

Yin (2005) salienta que dentro dos estudos de caso encontramos, os estudos de caso exploratórios, os descritivos e os explanatórios e que estes devem ser utilizados pelo investigador de forma a contribuir para uma investigação mais rigorosa e eficaz.

Na opinião Schramm (1971, citado por Yin 2005:31) “ a essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”.

Yin (2005) realça que um estudo de caso é uma investigação empírica que, investiga um fenómeno atual dentro de um contexto singular da vida real. Isto acontece especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão bem definidos. O autor destaca ainda que a investigação do estudo de caso é uma investigação única em que existem mais variáveis de interesse do que pontos de dados. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que abrange tudo, desde o planeamento, as técnicas de recolha de dados, as abordagens específicas e a análise.

3.2 Caraterização dos Respondentes

A investigação foi efetuada num agrupamento do Norte do país, situado no Minho, tendo sido escolhidos para respondentes a um inquérito por questionário os professores do Agrupamento (N=142), tendo respondido a sua maioria (n=119).

Dos cento e dezanove (119) docentes que responderam ao inquérito sobre “ Perceção dos professores sobre o impacto da avaliação externa de escolas” (anexo 1), a sua maioria, ou seja, cento e três (103) são do sexo feminino e dezasseis (16) são do sexo masculino.

Quadro nº 2

Sexo:

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Feminino	103	86,6	86,6	86,6
Masculino	16	13,4	13,4	100,0
Total	119	100,0	100,0	

Oitenta e seis (86) docentes pertencem ao quadro de agrupamento, quinze (15) pertencem ao quadro de zona pedagógica e dezoito (18) docentes são contratados.

Quadro nº 3

Situação:

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
QA	86	72,3	72,3	72,3
QZP	15	12,6	12,6	84,9
Contratado	18	15,1	15,1	100,0
Total	119	100,0	100,0	

Dos cento e dezanove (119) inquiridos, cinquenta e três (53) têm idades entre os quarenta e dois (42) e os cinquenta e dois (52) anos, quarenta e um têm idades entre os trinta e um (31) e os quarenta e um (41), vinte (20) têm idades entre os cinquenta e três (53) e os sessenta e três (63) e cinco (5) dos docentes têm idades inferiores a trinta (30) anos.

Quadro nº 4

Idade:

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
< 30	5	4,2	4,2	4,2
31 a 41	41	34,5	34,5	38,7
42 a 52	53	44,5	44,5	83,2
53 a 63	20	16,8	16,8	100,0
Total	119	100,0	100,0	

A maioria dos professores são licenciados, ou seja, cem (100) dos cento e dezanove (119) respondentes, doze (12) são mestres, quatro (4) são bacharéis e três (3) são pós-graduados.

Quadro nº 5

Habilitações:

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Bacharelato	4	3,4	3,4	3,4
Licenciatura	100	84,0	84,0	87,4
Mestrado	12	10,1	10,1	97,5
Pós-graduação	3	2,5	2,5	100,0
Total	119	100,0	100,0	

Dos cento e dezanove (119) docentes, trinta e oito (38) têm mais de vinte e três (23) anos de serviço, trinta e dois (32) têm entre doze (12) e dezassete (17) anos de serviço, trinta e um (31) têm entre dezoito (18) e vinte e três (23) anos de serviço, dezanove (19) têm entre seis (6) a onze (11) anos de serviço e quatro (4) docentes têm menos de seis anos de serviço.

Quadro nº 6

Serviço:

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
< 6	4	3,4	3,4	3,4
6 a 11	19	16,0	16,0	19,3
12 a 17	32	26,9	26,9	46,2
18 a 23	31	26,1	26,1	72,3
> 23	33	27,7	27,7	100,0
Total	119	100,0	100,0	

A maioria dos docentes não são membros da equipa de avaliação, ou seja, dos cento e dezanove (119) docentes inquiridos só sete (7) são membros da equipa de avaliação.

Quadro nº 7

Membro:

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Sim	7	5,9	5,9	5,9
Não	112	94,1	94,1	100,0
Total	119	100,0	100,0	

3.3 Técnicas de recolha e análise de dados:

- Inquérito por questionário.
- Análise documental (documentos de avaliação externa, relatórios, normativos, etc.).
- Procedimentos estatísticos.
- Análise de conteúdo para os documentos.

O contexto em que decorreu esta investigação, um agrupamento de uma escola na zona Norte litoral. O agrupamento é constituído por 142 docentes, da Pré-escola, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

O inquérito foi aplicado a uma maioria representativa do pessoal docente, tendo respondido cento e dezanove (119) docentes.

Ao elaborar o questionário foram tidos em conta alguns cuidados fundamentais: fazer uma introdução clara e explícita onde se evidencia o anonimato dos respondentes, o fim e as vantagens de responder ao inquérito. Foi tido também em atenção o número de questões, para que não levar os respondentes à fadiga.

Iniciamos o trabalho aplicando um pré-teste a uma população semelhante à qual o questionário se destinava, docentes do ensino básico, no sentido de detetar possíveis falhas, e deste modo retificar as questões.

Para que os inquiridos tivessem interesse em participar, tivemos em consideração elaborar questões que além de contribuir para os nosso estudo empírico, fossem ao encontro dos interesses dos respondentes.

Foi tido em consideração o respeito pelos índices de *validade*, *exequibilidade* e *fidelidade*, tanto na formulação das questões como na sua seleção e respetiva colocação no questionário.

A análise dos resultados dos inquéritos fez-se por computador, recorrendo à aplicação informática SPSS (Statistical Package for the Social Science).

Nos inquéritos por questionários foi analisada a **média**, o **desvio padrão** das variáveis dependentes, o **Coefficiente de correlação** e o **Alpha Cronbach**

A **média** é a soma dos valores dividida pelo número de valores observados. A sua análise pode fazer-se do seguinte modo (numa escala de Likert):

0,00 – 2,25 – Discordância

2,26 – 3,25 – Indefinição avaliativa

3,26 – Concordância

O **desvio-padrão** mede o grau de dispersão do conjunto de valores em análise, variando de 0 a n. A sua análise pode fazer-se do seguinte modo:

0,00 – 0,40 – Alta concordância

0,41 – 0,70 – Moderada/ alta concordância

0,71 – 1,00 – Moderada/ baixa concordância

> 1,00 – Baixa concordância.

O **Coefficiente de Correlação** estabelece a significância estatística entre duas variáveis dependentes. O coeficiente varia de -1,00 a + 1,00 e é estatisticamente significativo quando o seu valor é igual ou superior a 0,30. Sempre que isto acontece, diz-se que duas variáveis estão positivas e significativamente correlacionadas.

Para a validação do questionário usamos o Apha Cronbach 's, que mede a consistência dos itens do questionário, sendo o valor (.92) muito acima do exigido (.70).

Quadro nº 8

Alpha Cronbach

Alpha Cronbach	Nº de itens
.92	33

3.4 Design da Investigação

Apresentamos, de seguida, o *design* da investigação (quadro9):

Quadro nº9

Design da Investigação

Questões	Estudos Empíricos	Objetivos Empíricos	Tarefas da investigação
<ul style="list-style-type: none">• De que modo a avaliação externa de escolas provoca mudanças nas práticas de decisão curricular ligadas à articulação e sequencialidade, à planificação, metodologia e avaliação?	<ul style="list-style-type: none">• Análise de documentos sobre a avaliação externa do agrupamento.• Análise das perspetivas dos professores do ensino básico sobre o impacto e efeitos da avaliação externa nas decisões curriculares.	<ul style="list-style-type: none">• Analisar documentos que referenciam a avaliação externa do agrupamento.• Estudar as perspetivas dos professores sobre o impacto e efeitos de avaliação externa num agrupamento.	<ul style="list-style-type: none">• Análise da evolução da avaliação de escolas desde 1987-1991 até 2011, com a descrição do modelo de avaliação externa.

CAPÍTULO IV
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS
DA INVESTIGAÇÃO

Uma vez definido o problema e formulados os objetivos, abordado teoricamente a avaliação e referida a metodologia, são descritos e analisados os resultados do estudo empírico sobre avaliação externa de escolas. Os docentes responderam a um inquérito por questionário, sobre a avaliação e tentamos perceber qual a percepção dos docentes sobre o tema e quais os impactos que a avaliação tem tido no funcionamento das escolas. O que mudou? Se as mudanças contribuíram para melhorias? Se todos estão informados e fazem parte deste processo? Se os professores reconhecem que a avaliação é uma mais-valia para o desenvolvimento?

Descrição dos dados:

Uma vez elaborado e aplicado o questionário, apresentamos, de seguida, os resultados das variáveis dependentes, começando-se com uma visão global dos resultados, com a indicação da média e do desvio-padrão (quadro 10):

Quadro nº10

Média e Desvio Padrão:

Itens	Média	Desvio Padrão
1- As práticas letivas têm vindo a ser alvo de monitorização e acompanhamento crescentes por parte dos departamentos curriculares e/ou grupos disciplinares.	3,79	0,79
2- Verifica-se preocupação com a concretização da diferenciação pedagógica (nível da sala de estudo, apoios educativos, elaboração de planos de acompanhamento e de recuperação).	4,00	0,73
3- A articulação entre as diferentes áreas disciplinares tem sido atingida com sucesso.	3,42	0,93
4- Os recursos e procedimentos têm vindo a ser coletivamente partilhados, como forma de contribuir para o sucesso dos alunos.	3,61	0,90
5- As atividades de complemento curricular, nomeadamente as constantes no Plano Anual de Atividades, têm sido alvo de participação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.	3,94	0,76

6- Tendo por base uma gestão flexível do currículo, tem havido avaliação dos processos do ensino e aprendizagem nas reuniões de grupos disciplinares, com vista à inovação, mudança e eficácia do ensino.	3,74	0,79
7- O projeto educativo de escola tem sido alvo de forte empenho na sua elaboração e concretização.	3,88	0,85
8- Os resultados obtidos pela escola na avaliação externa foram analisados e discutidos nas diferentes estruturas intermédias de gestão escolar.	3,64	1,19
9- Os docentes têm-se envolvido em projetos e parcerias.	4,13	0,65
10- Os diferentes níveis de ensino têm sido alvo de uma articulação abrangente.	3,57	0,80
11- A avaliação externa contribuiu para alterar práticas e consequentemente para o sucesso dos alunos.	3,20	1,07
12- O modelo de avaliação externa promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens.	3,11	1,08
13- Os cinco domínios contemplados no modelo de avaliação externa, (resultados, organização e gestão escolar, prestação de serviço educativo, liderança e capacidade de autorregulação), proporcionam um conhecimento escolar abrangente.	3,14	1,04
14- O modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar.	2,78	0,97
15- O modelo de avaliação externa permite pôr em prática processos de aprendizagem e de organização escolar diferentes, de forma a responder ao contexto de cada escola.	3,11	1,05
16- Verificam-se parcerias com entidades regionais e locais, principalmente com a Câmara Municipal local.	3,82	0,73
17- A escola tem-se preocupado em divulgar informação, no seu site, sobre o trabalho desenvolvido internamente.	4,21	0,66
18- A avaliação interna tem divulgado os resultados produzidos numa perspetiva de autoavaliação de escola.	3,96	1,10
19- Os resultados produzidos pela avaliação interna/observatório são analisados nas diferentes estruturas intermédias de gestão visando induzir a auto regulação e melhoria de escola.	3,73	1,07

20- A escola promove a integração da comunidade educativa.	4,09	0,82
21- A equipa de avaliação interna/observatório tem fomentado a participação de todos os elementos da comunidade, (alunos, pais, professores, funcionários, instituições locais,...), na recolha sistemática de informação, suas necessidades e expetativas.	3,82	0,87
22- A avaliação interna da escola é um processo em construção visando a melhoria da escola.	4,04	0,92
23- A escola tem trabalhado na implementação de projetos e atividades, com vista à diminuição do abandono escolar.	4,19	0,68
24- O modelo de avaliação externa permite uma gestão flexível dos recursos humanos, do pessoal docente e discente (ex: articula os perfis funcionais com as competências pessoais).	2,82	1,03
25- A escola tem sido apetrechada com materiais tecnológicos.	3,39	0,98
26- A biblioteca escolar e as diferentes áreas disciplinares têm sido alvo de articulação entre si.	3,57	0,92
27- Verifica-se uma certa preocupação por parte dos docentes na diversificação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem.	4,20	0,63
28- O sucesso académico dos alunos tem sido alvo de preocupação, essencialmente na obtenção de bons resultados na avaliação externa.	4,21	0,68
29- Os instrumentos utilizados pela equipa de autoavaliação têm em conta a melhoria da qualidade da escola.	3,82	1,00
30- O modelo de avaliação interna da escola tem por base os padrões de referência e indicadores contemplados na avaliação externa.	3,51	0,99
31- A equipa de autoavaliação tem divulgado os pontos fracos da escola com vista à sua melhoria.	3,92	1,20
32- Os encarregados de educação/associação de pais têm interferido no processo educativo.	3,61	0,78
33- A comunicação/informação entre a escola e os encarregados de educação tem sido mais concisa.	3,83	0,61

De acordo com o sistema descrito para análise dos resultados, verifica-se que não existem itens com discordância. Os itens 11, 12, 13, 14, 15 e 24 apresentam indefinição avaliativa. Estes itens referem-se a questões sobre a avaliação externa: **11-** A avaliação externa contribuiu para alterar práticas e consequentemente para o sucesso dos alunos; **12-** O modelo de avaliação externa promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens; **13-** Os cinco domínios contemplados no modelo de avaliação externa, (resultados, organização e gestão escolar, prestação de serviço educativo, liderança e capacidade de autorregulação), proporcionam um conhecimento escolar abrangente; **14-** O modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar; **15-** O modelo de avaliação externa permite pôr em prática processos de aprendizagem e de organização escolar diferentes, de forma a responder ao contexto de cada escola; **24-** O modelo de avaliação externa permite uma gestão flexível dos recursos humanos, do pessoal docente e discente (ex: articula os perfis funcionais com as competências pessoais). Os restantes itens, ou seja, a sua maioria apresentam concordância.

Apresentamos de seguida os resultados relativos aos itens com indefinição avaliativa (quadro 11). Constatamos que as afirmações onde existe essa indefinição referem-se à avaliação externa, ao modelo implementado e à contribuição para o desenvolvimento e mudança das práticas curriculares.

Quadro nº11

Itens com indefinição avaliativa

Itens	Média
11- A avaliação externa contribuiu para alterar práticas e consequentemente para o sucesso dos alunos.	3,20
13- Os cinco domínios contemplados no modelo de avaliação externa, (resultados, organização e gestão escolar, prestação de serviço educativo, liderança e capacidade de autorregulação), proporcionam um conhecimento escolar abrangente.	3,14
12- O modelo de avaliação externa promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens.	3,11
15- O modelo de avaliação externa permite pôr em prática processos de aprendizagem e de organização escolar diferentes, de forma a responder ao contexto de cada escola.	3,11
24- O modelo de avaliação externa permite uma gestão flexível dos recursos humanos, do pessoal docente e discente (ex: articula os perfis funcionais com as competências pessoais).	2,82
14- O modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar.	2,78

De seguida, apresentamos os resultados alusivos aos itens com concordância (quadro 12), onde verificamos que as afirmações com a concordância é mais elevada refere-se ao trabalho dos docentes no quotidiano escolar. A preocupação com o sucesso dos alunos, a diversificação de estratégias e metodologias e o envolvimento dos docentes em parcerias e projetos são os itens onde se verifica uma concordância mais elevada.

Quadro nº12

Itens com concordância

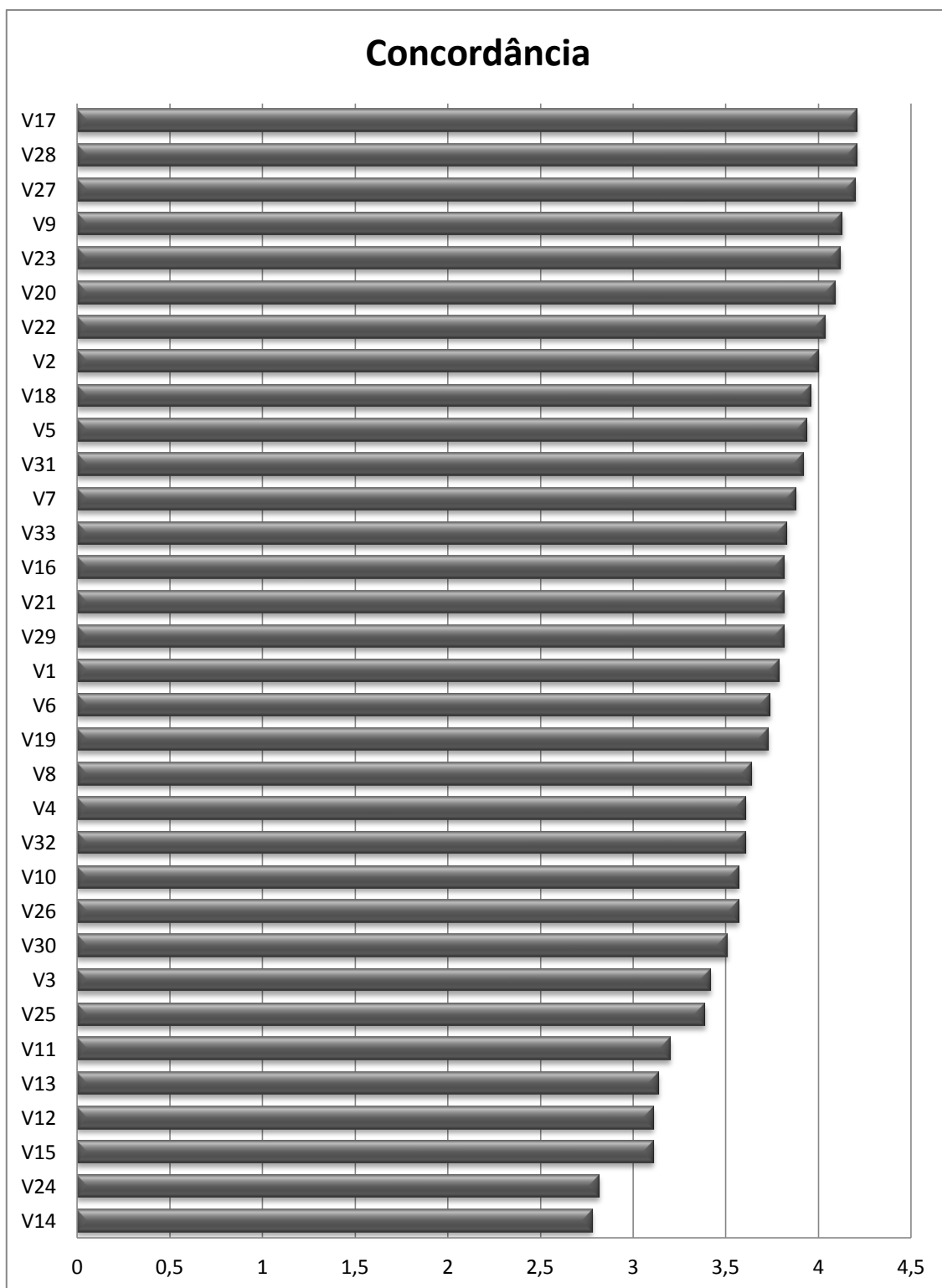
Itens	Média
17- A escola tem-se preocupado em divulgar informação, no seu site, sobre o trabalho desenvolvido internamente.	4,21
28- O sucesso académico dos alunos tem sido alvo de preocupação, essencialmente na obtenção de bons resultados na avaliação externa.	4,21
27- Verifica-se uma certa preocupação por parte dos docentes na diversificação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem.	4,20
23- A escola tem trabalhado na implementação de projetos e atividades, com vista à diminuição do abandono escolar.	4,19
9- Os docentes têm-se envolvido em projetos e parcerias.	4,13
20- A escola promove a integração da comunidade educativa.	4,09
22- A avaliação interna da escola é um processo em construção visando a melhoria da escola.	4,04
2- Verifica-se preocupação com a concretização da diferenciação pedagógica (nível da sala de estudo, apoios educativos, elaboração de planos de acompanhamento e de recuperação).	4,00
18- A avaliação interna tem divulgado os resultados produzidos numa perspetiva de autoavaliação de escola.	3,96
5- As atividades de complemento curricular, nomeadamente as constantes no Plano Anual de Atividades, têm sido alvo de participação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.	3,94
31- A equipa de autoavaliação tem divulgado os pontos fracos da escola com vista à sua melhoria.	3,92
7- O projeto educativo de escola tem sido alvo de forte empenho na sua elaboração e concretização.	3,88

33- A comunicação/informação entre a escola e os encarregados de educação tem sido mais concisa.	3,83
16- Verificam-se parcerias com entidades regionais e locais, principalmente com a Câmara Municipal local	3,82
21- A equipa de avaliação interna/observatório tem fomentado a participação de todos os elementos da comunidade, (alunos, pais, professores, funcionários, instituições locais,...), na recolha sistemática de informação, suas necessidades e expetativas.	3,82
29- Os instrumentos utilizados pela equipa de autoavaliação têm em conta a melhoria da qualidade da escola.	3,82
1- As práticas letivas têm vindo a ser alvo de monitorização e acompanhamento crescentes por parte dos departamentos curriculares e/ou grupos disciplinares.	3,79
6- Tendo por base uma gestão flexível do currículo, tem havido avaliação dos processos do ensino e aprendizagem nas reuniões de grupos disciplinares, com vista à inovação, mudança e eficácia do ensino.	3,74
19- Os resultados produzidos pela avaliação interna/observatório são analisados nas diferentes estruturas intermédias de gestão visando induzir a auto regulação e melhoria de escola.	3,73
8- Os resultados obtidos pela escola na avaliação externa foram analisados e discutidos nas diferentes estruturas intermédias de gestão escolar.	3,64
4- Os recursos e procedimentos têm vindo a ser coletivamente partilhados, como forma de contribuir para o sucesso dos alunos.	3,61
32- Os encarregados de educação/associação de pais têm interferido no processo educativo.	3,61
10- Os diferentes níveis de ensino têm sido alvo de uma articulação abrangente.	3,57
26- A biblioteca escolar e as diferentes áreas disciplinares têm sido alvo de articulação entre si.	3,57
30- O modelo de avaliação interna da escola tem por base os padrões de referência e indicadores contemplados na avaliação externa.	3,51
3- A articulação entre as diferentes áreas disciplinares tem sido atingida com sucesso.	3,42
25- A escola tem sido apetrechada com materiais tecnológicos.	3,39

Deste modo, os professores são favoráveis, por ordem decrescente, ao item:

Gráfico nº 1

Itens com concordância



A questão onde a média é superior, é a número 17, onde se aborda se a escola tem tido preocupação em divulgar informação, no seu site, sobre o trabalho desenvolvido internamente.

A questão onde a média é inferior, é a número 14, onde se questiona se o modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar.

Analisando os resultados relativos ao desvio-padrão, regista-se que não existe nenhum item com alta concordância. De seguida, apresentamos os itens com resultado de moderada/alta concordância (quadro 13). São itens que referem o trabalho realizado nas escolas, a preocupação em elaborar projetos e mudar práticas que vão ao encontro das necessidades dos alunos e que contribuam para o seu sucesso. A preocupação em fazer uma divulgação do trabalho desenvolvido internamente para a comunidade.

Quadro nº13

Itens com moderada/alta concordância

Itens	Desvio-padrão
23- A escola tem trabalhado na implementação de projetos e atividades, com vista à diminuição do abandono escolar.	0,68
28- O sucesso académico dos alunos tem sido alvo de preocupação, essencialmente na obtenção de bons resultados na avaliação externa.	0,68
17- A escola tem-se preocupado em divulgar informação, no seu site, sobre o trabalho desenvolvido internamente.	0,66
9- Os docentes têm-se envolvido em projetos e parcerias.	0,65
27- Verifica-se uma certa preocupação por parte dos docentes na diversificação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem.	0,63
33- A comunicação/informação entre a escola e os encarregados de educação tem sido mais concisa.	0,61

Apresentamos, de seguida os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10,14, 16,20,21,22,25,26,30 e 32 com resultados de moderada/baixa concordância (quadro 14). São itens que tratam especificamente o trabalho do professor, a articulação, a diferenciação pedagógica, a partilha entre colegas, o envolvimento e a participação em projetos.

Quadro nº14

Itens com moderada/baixa concordância

Itens	Desvio-padrão
30- O modelo de avaliação interna da escola tem por base os padrões de referência e indicadores contemplados na avaliação externa.	0,99
25- A escola tem sido apetrechada com materiais tecnológicos.	0,98
14- O modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar.	0,97
3- A articulação entre as diferentes áreas disciplinares tem sido atingida com sucesso.	0,93
22- A avaliação interna da escola é um processo em construção visando a melhoria da escola.	0,92
26- A biblioteca escolar e as diferentes áreas disciplinares têm sido alvo de articulação entre si.	0,92
4- Os recursos e procedimentos têm vindo a ser coletivamente partilhados, como forma de contribuir para o sucesso dos alunos.	0,90
21- A equipa de avaliação interna/observatório tem fomentado a participação de todos os elementos da comunidade, (alunos, pais, professores, funcionários, instituições locais,...), na recolha sistemática de informação, suas necessidades e expetativas.	0,87
7- O projeto educativo de escola tem sido alvo de forte empenho na sua elaboração e concretização.	0,85
20- A escola promove a integração da comunidade educativa.	0,82
10- Os diferentes níveis de ensino têm sido alvo de uma articulação abrangente.	0,80
1- As práticas letivas têm vindo a ser alvo de monitorização e acompanhamento crescentes por parte dos departamentos curriculares e/ou grupos disciplinares.	0,79

6- Tendo por base uma gestão flexível do currículo, tem havido avaliação dos processos do ensino e aprendizagem nas reuniões de grupos disciplinares, com vista à inovação, mudança e eficácia do ensino.	0,79
32- Os encarregados de educação/associação de pais têm interferido no processo educativo.	0,78
5- As atividades de complemento curricular, nomeadamente as constantes no Plano Anual de Atividades, têm sido alvo de participação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.	0,76
2- Verifica-se preocupação com a concretização da diferenciação pedagógica (nível da sala de estudo, apoios educativos, elaboração de planos de acompanhamento e de recuperação).	0,73
16- Verificam-se parcerias com entidades regionais e locais, principalmente com a Câmara Municipal local.	0,73

De seguida, apresentamos os itens 8, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 29 e 31 com resultados de baixa concordância (quadro 15). São os itens que tratam as questões sobre a avaliação interna/externa, a forma como esta está a ser implementada, divulgada e trabalhada na escola e o parecer dos principais atores, ou seja, os professores.

Quadro nº15

Itens com baixa concordância

Itens	Desvio-padrão
31- A equipa de autoavaliação tem divulgado os pontos fracos da escola com vista à sua melhoria.	1,20
8- Os resultados obtidos pela escola na avaliação externa foram analisados e discutidos nas diferentes estruturas intermédias de gestão escolar.	1,19
18- A avaliação interna tem divulgado os resultados produzidos numa perspetiva de autoavaliação de escola.	1,10
12- O modelo de avaliação externa promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens.	1,08
11- A avaliação externa contribuiu para alterar práticas e consequentemente para o sucesso dos alunos.	1,07
19- Os resultados produzidos pela avaliação interna/observatório são analisados nas diferentes estruturas intermédias de gestão visando induzir a auto regulação e melhoria de escola.	1,07
15- O modelo de avaliação externa permite pôr em prática processos de aprendizagem e de organização escolar diferentes, de forma a responder ao contexto de cada escola.	1,05
13- Os cinco domínios contemplados no modelo de avaliação externa, (resultados, organização e gestão escolar, prestação de serviço educativo, liderança e capacidade de autorregulação), proporcionam um conhecimento escolar abrangente.	1,04
24- O modelo de avaliação externa permite uma gestão flexível dos recursos humanos, do pessoal docente e discente (ex: articula os perfis funcionais com as competências pessoais).	1,03
29- Os instrumentos utilizados pela equipa de autoavaliação têm em conta a melhoria da qualidade da escola.	1,00


Coeficiente de correlação entre variáveis dependentes:


Quadro nº 16

	V 1	V 2	V 3	V 4	V 5	V 6	V 7	V 8	V 9	V 10	V 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20	V 21	V 22	V 23	V 24	V 25	V 26	V 27	V 28	V 29	V 30	V 31	V 32	V 33
V 1	1	.49	.32	.27	.10	.19	.35	.16	.18	.17	.24	.26	.27	.10	.21	.02	.26	.29	.16	.00	-.00	.08	.23	.13	.04	.27	.28	.37	.01	.02	-.02	.25	.15
V 2	.49	1	.44	.25	.34	.18	.33	.09	.24	.34	.14	.17	.18	.10	.09	.09	.13	.01	.07	.05	.09	.13	.40	.12	-.02	.32	.45	.28	-.01	.01	.01	.11	.29
V 3	.32	.44	1	.34	.45	.35	.32	.11	.21	.63	.21	.26	.13	.26	.24	.21	.25	-.00	-.02	.08	.05	-.07	.31	.17	.02	.32	.41	.29	-.06	-.05	-.04	.16	.33
V 4	.27	.25	.34	1	.36	.35	.42	.39	.25	.30	.45	.44	.40	.37	.43	.05	.26	.35	.32	.32	.26	.29	.19	.34	.21	.08	.24	.29	.30	.31	.32	.06	.15
V 5	.10	.34	.45	.36	1	.18	.28	.21	.38	.42	.32	.31	.27	.42	.27	.22	.19	.25	.15	.15	.21	.20	.30	.14	.08	.30	.28	.16	.11	.17	.18	.20	.26
V 6	.19	.18	.35	.35	.18	1	.50	.16	.11	.22	.19	.15	.15	.22	.18	.47	.12	.04	.02	.02	.04	.02	.21	.27	.30	.20	.17	.16	.02	.04	-.03	.00	.11
V 7	.35	.33	.32	.42	.28	.50	1	.50	.28	.13	.32	.30	.39	.30	.27	.01	.22	.26	.31	.26	.34	.26	.34	.40	.26	.18	.18	.23	.25	.20	.21	.14	.07
V 8	.16	.09	.11	.39	.21	.16	.50	1	.31	.05	.56	.60	.67	.54	.48	-.16	.31	.64	.71	.60	.62	.54	.27	.64	.20	-.12	.07	.30	.61	.60	.66	.28	-.06
V 9	.18	.24	.21	.25	.38	.11	.28	.31	1	.37	.26	.18	.34	.32	.22	.10	.19	.30	.33	.36	.32	.40	.55	.28	.16	.08	.30	.29	.25	.30	.33	.30	.38
V 10	.17	.34	.63	.30	.42	.22	.13	.05	.37	1	.21	.21	.12	.21	.28	.17	.15	-.00	-.07	.14	.02	-.04	.29	.19	.14	.29	.33	.30	-.05	.05	-.01	.20	.36
V 11	.24	.14	.21	.45	.32	.19	.32	.56	.26	.21	1	.84	.75	.69	.64	-.07	.05	.54	.56	.45	.46	.43	.23	.67	.15	.04	.18	.36	.54	.51	.57	.27	.11
V 12	.26	.17	.26	.44	.31	.15	.30	.60	.18	.21	.84	1	.73	.75	.65	-.04	.06	.53	.57	.45	.47	.40	.16	.69	.06	-.06	.22	.33	.57	.53	.55	.19	.01
V 13	.27	.18	.13	.40	.27	.15	.39	.67	.34	.12	.75	.73	1	.71	.60	-.12	.04	.55	.63	.45	.50	.45	.31	.65	.13	.02	.13	.31	.65	.61	.68	.28	.09
V 14	.10	.10	.26	.37	.42	.22	.30	.54	.32	.21	.69	.75	.71	1	.59	-.03	.08	.52	.54	.45	.48	.35	.24	.73	.08	-.00	.12	.22	.55	.49	.54	.23	.10
V 15	.21	.09	.24	.43	.27	.18	.27	.48	.22	.28	.64	.65	.60	.59	1	.05	.20	.47	.38	.34	.37	.41	.20	.60	.17	.05	.29	.38	.38	.38	.41	.41	.28
V 16	.02	.09	.21	.05	.22	.04	.01	-.16	.10	.17	-.07	-.04	-.12	-.03	.05	1	.18	-.17	-.25	-.09	-.07	-.08	.14	-.22	.06	.28	.09	.02	-.30	-.24	-.15	.16	.32

V 17	.26	.13	.25	.26	.19	.12	.22	.31	.19	.15	.05	.06	.04	.08	.20	.18	1	.22	.12	.18	.16	.20	.26	.06	.04	.03	.14	.20	.09	.13	.13	.14	.23
V 18	.02	.01	- .00	.35	.25	.04	.26	.64	.30	- .01	.54	.53	.55	.52	.47	- .17	.22	1	.70	.74	.67	.67	.28	.49	.10	- .21	.04	.20	.68	.61	.69	.27	.00
V 19	.16	.07	- .02	.32	.15	.02	.31	.71	.33	- .07	.56	.57	.63	.54	.38	- .25	.12	.70	1	.62	.67	.67	.25	.58	.05	- .26	.06	.24	.83	.73	.78	.25	- .01
V 20	.00	.05	.08	.32	.15	.02	.26	.60	.36	.14	.45	.45	.45	.45	.34	- .09	.18	.74	.62	1	.62	.58	.31	.47	.13	- .21	.06	.23	.58	.55	.61	.10	.08
V 21	- .00	.09	.05	.26	.21	.04	.34	.62	.32	.02	.46	.47	.50	.48	.37	- .07	.16	.67	.67	.62	1	.63	.34	.47	.01	- .15	.06	.10	.64	.59	.68	.36	.05
V 22	.08	.13	- .07	.29	.20	.02	.26	.54	.40	- .04	.43	.40	.45	.35	.41	- .08	.20	.67	.67	.58	.63	1	.47	.42	.12	- .17	.14	.30	.65	.65	.70	.36	.14
V 23	.23	.40	.31	.19	.30	.21	.34	.27	.55	.29	.23	.16	.31	.24	.20	.14	.26	.28	.25	.31	.34	.47	1	.28	.36	.18	.34	.36	.25	.35	.33	.33	.44
V 24	.13	.12	.17	.34	.14	.27	.40	.64	.28	.19	.67	.69	.65	.73	.60	- .22	.06	.49	.58	.47	.47	.42	.28	1	.14	- .11	.08	.27	.57	.56	.57	.22	.05
V 25	.04	- .02	.02	.21	.00	.30	.26	.20	.16	.14	.15	.06	.13	.08	.17	.06	.04	.10	.05	.13	.01	.12	.36	.14	1	.23	.09	.18	.00	.08	.03	.13	.12
V 26	.27	.32	.32	.08	.30	.20	.18	- .12	.08	.29	.04	- .06	.02	- .00	.05	.28	.03	- .21	- .26	- .21	- .15	- .17	.18	- .11	.23	1	.38	.16	- .24	- .20	- .21	.20	.36
V 27	.28	.45	.41	.24	.28	.17	.18	.07	.30	.33	.18	.22	.13	.12	.29	.09	.14	.04	.06	.06	.06	.14	.34	.08	.09	.38	1	.46	.07	.13	.03	.31	.45
V 28	.37	.28	.29	.29	.16	.16	.23	.30	.29	.30	.36	.33	.31	.22	.38	.02	.20	.20	.24	.23	.10	.30	.36	.27	.18	.16	.46	1	.30	.33	.28	.34	.32
V 29	.01	- .01	- .06	.30	.11	.02	.25	.61	.25	- .05	.54	.57	.65	.55	.38	- .30	.09	.68	.83	.58	.64	.65	.25	.57	.00	- .24	.07	.30	1	.80	.82	.19	- .05
V 30	.02	.01	- .05	.31	.17	.04	.20	.60	.30	.05	.51	.53	.61	.49	.38	- .24	.13	.61	.73	.55	.59	.65	.35	.56	.08	- .20	.13	.33	.80	1	.76	.24	.07
V 31	- .02	.01	- .04	.32	.18	- .03	.21	.66	.33	- .01	.57	.55	.68	.54	.41	- .15	.13	.69	.78	.61	.68	.70	.33	.57	.03	- .21	.03	.28	.82	.76	1	.22	.02
V 32	.25	.11	.16	.06	.20	.00	.14	.28	.30	.20	.27	.19	.28	.23	.41	.16	.14	.27	.25	.10	.36	.36	.33	.22	.13	.20	.31	.34	.19	.24	.22	1	.42
V 33	.15	.29	.33	.15	.26	.11	.07	- .06	.38	.36	.11	.01	.09	.10	.28	.32	.23	.00	- .01	.08	.05	.14	.44	.05	.12	.36	.45	.32	- .05	.07	.02	.42	1

Legenda:

 Inferior a 0

Igual a 1 

 De 0 a .29

Igual ou superior a .30 

Depois de uma análise da tabela de correlação entre variáveis dependentes, observa-se que dos 1089 itens (total dos itens), 404 itens tem correlação significativa, ou seja, igual ou superior a 0.30.

Assim, e por ordem de maior para menor correlação significativa, há correlação significativa entre os seguintes itens:

Os itens V11/V12 apresentam a correlação mais elevada, ou seja, (0,84), estes itens referem-se a afirmações sobre a avaliação externa, a sua contribuição para as mudanças nas práticas e se este modelo de avaliação externa promove a qualidade com vista ao sucesso.

De seguida, os itens que apresentam a correlação mais elevada são os itens V19/V29 com (0.83), estes itens referem-se à avaliação interna, ou seja, à maneira como este processo tem sido executado.

Os itens V29/V31 também apresentam uma correlação elevada, ou seja, (0,82). Estes itens referem-se à autoavaliação, ou seja, reporta-se à forma como este processo está a ser conduzido.

Os itens V29/V30 apresentam uma correlação de (0,80), estes itens referem-se também à avaliação interna, se o modelo utilizado tem em conta os indicadores contemplados na avaliação externa e se o seu fim é a melhoria e a qualidade.

Os itens V19/V31 apresentam uma correlação de (0,78), estes itens referem-se também à avaliação interna, aos resultados produzidos por esta avaliação e a divulgação dos pontos fracos com vista à melhoria.

Os itens V30/V31 apresentam uma correlação de (0,76), estes itens também se referem à avaliação interna.

Relatório de Avaliação Externa da IGE

O Agrupamento onde procedemos ao levantamento de dados empíricos recebeu a visita da Avaliação Externa nos dias 14, 15 e 16 de abril de 2010. O Agrupamento foi criado em 2003 e é constituído por três unidades educativas: uma escola do 2º e 3º ciclo e duas escolas do 1º ciclo.

O GT da AEE avaliou 5 domínios: resultados; Prestação de serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento.

No primeiro domínio (resultados), foram avaliados: o sucesso académico dos alunos; a participação e desenvolvimento cívico; o comportamento e disciplina e a valorização e o impacto das aprendizagens. Neste domínio o agrupamento obteve a classificação de Muito Bom. Neste domínio o GT destaca a qualidade e o sucesso académico dos alunos, a adesão a projetos que contribuem para esse sucesso e a divulgação das atividades realizadas. “ Os alunos e encarregados de educação têm expectativas muito elevadas em relação à escola, sendo valorizado o sucesso académico e a qualidade do mesmo. A adesão a uma grande diversidade de projetos, o envolvimento dos discentes em clubes que projetam o Agrupamento no exterior, a implementação do Quadro de Mérito e Menção Honrosa e a elaboração do jornal do Agrupamento, com a divulgação de muitas das suas iniciativas, reforçam a imagem do Agrupamento na comunidade educativa, que faz uma apreciação muito positiva dos resultados escolares. (2010:4)

No segundo domínio (prestação de serviço educativo), foram avaliados: a articulação e sequencialidade; o acompanhamento da prática letiva em sala de aula; a diferenciação e apoios e a abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem. Neste domínio recebeu como classificação Bom. Em relação a este domínio o GT salienta que a articulação e a sequencialidade têm vindo a ser trabalhadas nos diferentes departamentos curriculares. “Os projetos curriculares de turma contemplam a articulação horizontal entre as diferentes disciplinas e áreas disciplinares, embora permaneça frágil a articulação interdepartamental que só é visível no desenvolvimento de algumas atividades propostas no Plano Anual” (2010:4). Em relação ao acompanhamento da prática letiva na sala de aula, que não existe uma cultura desta

observação direta, por isso, a supervisão pedagógica é assegurada pelos coordenadores e subcoordenadores de uma forma indireta. “ O Agrupamento ainda não adotou estratégias de observação direta e sistemática de acompanhamento da prática letiva em sala de aula, pelo que a supervisão pedagógica é assegurada, de forma indireta, pelos coordenadores e subcoordenadores dos departamentos curriculares, através de uma apreciação do grau de concretização das planificações didáticas, das atividades inscritas no Plano Anual, dos critérios de avaliação e dos resultados escolares obtidos”. (2010:4)

No terceiro domínio (organização e gestão escolar), foram avaliados: a conceção, planeamento e desenvolvimento das atividades; a gestão dos recursos humanos; a gestão dos recursos materiais e financeiros; a participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e a equidade e justiça. Neste domínio a classificação obtida foi de Bom. Neste domínio o GT evidencia o Projeto Educativo em vigor que contempla o envolvimento de toda a comunidade e está articulado com o Projeto Curricular do Agrupamento e com o Plano Anual de Atividades. “ O Projeto Educativo em vigor (cujo lema é Crescer Saudável) define metas claras e avaliáveis e preconiza o seu desenvolvimento em torno de três pilares: o envolvimento da comunidade, a responsabilidade profissional e a avaliação regular e rigorosa dos processos e resultados. É visível a sua articulação com o Projeto Curricular do Agrupamento e com o Plano Anual de Atividades”. (2010:5)

No quarto domínio (liderança), foram avaliados: a visão e estratégia; a motivação e empenho; a abertura à inovação e as parcerias, protocolos e projetos. Neste domínio o Agrupamento conseguiu a classificação de Muito Bom. Neste domínio o GT destaca uma gestão de topo forte, com capacidade para mobilizar a comunidade educativa a abraçar projetos inovadores que tem tido um impacto positivo no sucesso académico dos alunos. “ O Agrupamento conta com profissionais atentos, motivados e disponíveis para abraçar novos desafios e desenvolver novos projetos, denotando-se a existência de uma visão clara das prioridades. Neste âmbito é de destacar um conjunto apreciável de iniciativas inovadoras promovidas pelo Agrupamento que têm um impacto muito forte nas aprendizagens e resultados escolares dos alunos...”. (2010:5)

No quinto e último domínio (capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento) foram avaliados: a autoavaliação e sustentabilidade do progresso. Neste domínio recebeu de classificação Bom. Neste domínio o GT destaca o trabalho desenvolvido nos últimos anos no

processo de autoavaliação, cujo objetivo é implementar uma cultura de autoavaliação participada por todos os atores, no entanto evidenciam-se ainda fragilidades neste processo. “ Não obstante a mais-valia do trabalho já realizado no terreno, ainda permanecem frágeis a avaliação do seu impacto nas diferentes dimensões organizacionais, bem como a identificação das oportunidades e constrangimentos que poderão potenciar ou ameaçar o alcançar dos objetivos do Agrupamento”. (2010:6)

Como **pontos fortes** do agrupamento, foram considerados:

- O desempenho dos alunos, que têm obtido resultados superiores aos nacionais na avaliação interna e externa;
- A dinâmica da biblioteca escolar e a diversidade de projetos e clubes, orientados para a promoção das competências comportamentais e dos saberes;
- A articulação entre documentos orientadores da ação educativa e a definição de metas claras e avaliáveis no Projeto Educativo;
- A capacidade das lideranças de topo e intermédias para mobilizar a comunidade escolar com vista à sustentabilidade e melhoria dos resultados já alcançados;
- A motivação e disponibilidade do pessoal docente e não docente para abraçar novos desafios e desenvolver novos projetos;
- O estabelecimento de parcerias estratégicas envolvidas na concretização dos objetivos do Projeto Educativo.

Como **pontos fracos** do Agrupamento, o grupo de trabalho da AEE considerou os seguintes:

- A frágil articulação curricular interdepartamental;
- A inexistência de práticas sistemáticas de acompanhamento da prática letiva em sala de aula;

- As reduzidas oportunidades de formação dos assistentes técnicos e a sua limitação às ofertas das empresas que fornecem software;
- A reduzida consolidação do processo de autoavaliação.

O relatório da AEE foi divulgado à comunidade escolar e disponibilizado online para consulta. Foram analisados e discutidos os pontos fracos e constituída uma equipa para elaborar um plano de melhoria com o intuito de colmatar as falhas evidenciadas. O Agrupamento não elaborou contraditório do relatório.

Os efeitos sentidos desta avaliação na comunidade educativa foram positivos, no sentido em que o GT da AEE reconhece o bom trabalho individual e empenho dos docentes do Agrupamento. No entanto ainda há pontos que precisa ser melhorados, como a articulação interdepartamental, a observação direta de aulas que tem sido um processo difícil de implementar nas escolas, pois o professor tem uma cultura de trabalhar “isolado”, dentro da sua sala, não existe na classe docente uma cultura de partilha.

Análise dos dados

Depois de feita uma análise ao relatório da AEE do Agrupamento, salientamos que a avaliação externa de escolas provoca mudanças nas práticas de decisão curricular ao nível da sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação, na medida em que esta avaliação evidencia as suas fragilidades de forma, a que a escola as possa corrigir, elaborando planos de melhoria e desenvolvendo nos docentes uma cultura por trabalhar estas áreas com mais preocupação. Verificamos que neste agrupamento, embora tendo um grupo de docentes muito empenhado e aberto a abraçar novos desafios, a articulação e sequencialidade ainda apresentam fragilidades. Os docentes elaboram as planificações em conjunto, preocupam-se em adequar e diversificar as estratégias e metodologias, definem os critérios de avaliação no entanto, no que concerne a fazer uma articulação entre os diferentes departamentos curriculares este processo não tem sido tão eficaz como era desejado. Como salienta o GT da AEE no relatório: “ A articulação interdepartamental permanece frágil, não obstante a existência de um

número limitado de projetos e atividades que envolvem conjuntamente dois ou mais departamentos”.

CONCLUSÃO

Conclusão

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto ver outra vez o que se viu já (...). É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem sempre.

(Saramago 1995:7)

Chegados ao fim desta jornada e depois de feita a revisão da literatura e de todo o trabalho concebido nesta investigação, continua a ser fundamental uma constante investigação nesta área, ou seja, na área da avaliação. Além dos estudos e investigações realizados ao longo dos anos sobre a avaliação externa, achamos que é indispensável continuar a apostar nesta área, pois a educação é essencial para o desenvolvimento do país.

A título de reflexão pessoal saliento que todo este percurso foi fundamental para alargar os meus conhecimentos, enriqueci a nível pessoal e profissional. Aprofundei bastante um conjunto aprendizagens acerca da avaliação em Portugal que até então desconhecia.

O meu interesse pelo tema deve-se ao facto de ser um tema bastante atual, e pelo facto de achar que a avaliação pode ser fundamental para a melhoria das práticas organizativas e educativas da escola.

Depois de apresentados os dados do estudo e respetiva análise e discussão, finalizamos a nossa apresentação destacando os principais resultados e conclusões da nossa investigação.

O inquérito por questionário foi a principal técnica de recolha de dados. O inquérito foi aplicado a 119 docentes da pré-escola ao 3º ciclo de um Agrupamento de escolas do Minho. Verificamos que a nossa amostra é constituída na sua maioria por docentes do sexo feminino 86,6%, a sua maioria pertence ao quadro de agrupamento 72,3%, maioritariamente com idades compreendidas entre os quarenta e dois e os cinquenta e dois anos 44,5%. No que concerne às habilitações a maioria são licenciados 84% e com tempo de serviço entre os doze e os dezassete anos encontramos 26,9%. Destes docentes a sua maioria não é membro da equipa de avaliação 94,1%.

No que concerne às variáveis dependentes verificamos que os itens onde a concordância é mais elevada encontra-se nas questões que abordam o trabalho dos docentes: a divulgação do

trabalho realizado pelas escolas; a preocupação com o sucesso dos alunos; a preocupação em diversificar as estratégias e metodologias de forma a contribuir para o sucesso dos alunos.

Em relação ao consenso no desvio padrão salientamos que nenhum item apresentou alta concordância. No entanto as questões número vinte e três, vinte e oito, dezassete, nove, vinte e sete e trinta e três que abordam o trabalho realizado pelos docentes diariamente, a preocupação com o envolvimento em projetos e parcerias, a diversificação de estratégias, a preocupação em construir e manter uma boa relação com os encarregados de educação e o sucesso dos alunos apresentam moderada alta concordância.

No que diz respeito à correlação entre variáveis dependentes, salientamos que os itens V11 e o V12 são os que apresentam a correlação mais elevada, os dois tratam questões relativas à avaliação externa, se esta contribui para alterar as práticas e para a qualidade e sucesso dos alunos. Os itens V19 e V29 também apresentam uma correlação muito elevada e referem-se a questões sobre a avaliação interna. De seguida encontramos os itens V29 e V31 com uma correlação também elevada e abordam também a avaliação interna.

Verificamos que os professores inquiridos discordam da afirmação de que o modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar. Discordam também da afirmação apresentada na variável número doze que refere que o modelo de avaliação externa permite uma gestão flexível dos recursos humanos, do pessoal docente e discente. Assim sendo podemos salientar que na opinião dos professores que inquirimos ainda é necessário fazer alguns ajustes no modelo de avaliação externa implementado nas nossas escolas. Salientamos também o item V28 onde a concordância é elevada, este item aborda o sucesso académico dos alunos que tem sido alvo de preocupação essencialmente para obter bons resultados na avaliação externa.

Na análise documental do relatório da IGE sobre a avaliação externa do agrupamento destacamos que dos cinco domínios avaliados pelo grupo de trabalho, o agrupamento obteve em três a classificação de Bom e em dois a classificação de Muito Bom. Como pontos fortes deste agrupamento o grupo de trabalho da IGE referiu: o desempenho dos alunos, que têm obtido resultados superiores aos nacionais na avaliação interna e externa; a dinâmica da biblioteca escolar e a diversidade de projetos e clubes, orientados para a promoção das competências comportamentais e dos saberes; a articulação entre documentos orientadores da ação educativa e a definição de metas claras e avaliáveis no Projeto Educativo; a capacidade

das lideranças de topo e intermédias para mobilizar a comunidade escolar com vista à sustentabilidade e melhoria dos resultados já alcançados; a motivação e disponibilidade do pessoal docente e não docente para abraçar novos desafios e desenvolver novos projetos; o estabelecimento de parcerias estratégicas envolvidas na concretização dos objetivos do Projeto Educativo.

Nos pontos fracos destaca-se as fragilidades na articulação e sequencialidade, a inexistência de práticas de observação direta de aulas e a reduzida consolidação do processo de autoavaliação.

Dos efeitos mais visíveis da avaliação externa nas escolas e entre os professores, destaca-se a crescente preocupação ao longo dos anos em implementar uma cultura de partilha e trabalho em parceria entre os diferentes departamentos e docentes. Uma mudança nas práticas, nas estratégias e metodologias utilizadas com o objetivo de responder às necessidades dos alunos, contribuindo assim para o seu sucesso. Salientamos também que a AEE tem contribuído para um aperfeiçoamento do trabalho docente, pois existe uma crescente preocupação pela obtenção de bons resultados na avaliação externa.

O tipo de investigação que realizamos trata-se de um estudo de caso exploratório centrado num caso, ou seja, num agrupamento de escolas onde encontramos algumas limitações. O tempo foi uma das limitações do trabalho, pois com mais tempo poderíamos ter estudado mais agrupamentos, inquirido mais professores e ter feito entrevistas a docentes coordenadores e membros da equipa de avaliação.

Chegamos ao fim do nosso percurso com a clara sensação de que o tema é merecedor de mais aprofundamento, por isso sugerimos que se faça um estudo mais alargado do tema, ouvir mais docentes, estudar mais agrupamentos, fazer uma avaliação quantitativa e qualitativa mais aprofundada. Seria também enriquecedor aprofundar a investigação no agrupamento de forma a verificar se os pontos fracos apontados pela IGE no relatório de avaliação externa foram superados.

Concluimos com algumas questões que do nosso ponto de vista seria interessante serem abordadas e respondidas em futuros trabalhos de investigação:

— Iniciado o 2º ciclo de avaliação externa de escolas, quais as principais mudanças em relação ao ciclo anterior?

— Que prioridades são selecionados pelos agrupamentos ao elaborar os planos de melhoria de forma a superar os pontos fracos?

— Estará efetivamente implementada nas nossas escolas uma cultura de avaliação participada por todos?

— Quais as diferenças encontradas nos resultados obtidos num agrupamento de escolas nas seguintes avaliações externas?

Esperamos que estas questões que do nosso ponto de vista serão questões possíveis de investigações futuras possam servir de base a alguns estudos. Também desejamos que a resposta a estas sugestões possa contribuir para superar o deficit existente nas investigações sobre avaliação externa de escolas em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo, & Estevão, Carlos (1992). A avaliação no Contexto Organizacional da Empresa e da Escola. Fragmentos de Percursos Comparados. *Revista Portuguesa de Educação*, n°5, pp.81-103.
- Afonso, Almerindo Janela (1997). *Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas: a reforma em Portugal e a avaliação pedagógica no ensino básico (1985-1995)*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Afonso, Almerindo (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Afonso, Almerindo (2001). Globalização, crise do Estado-nação e Reconfiguração das Cidadanias: novos desafios às políticas de educação. In Barbosa (Org.), *Educação do Cidadão. Recontextualização e Redefinição*. Braga: APPACDM, pp. 11-24.
- Afonso, Almerindo (2009). *Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate ibero-americano*. Revista de Ciências da Educação, n°9, pp.57-70.
- Afonso, Maria M., & Ribeiro, Mário (2009). *Avaliação Interna vs Externa*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, Avaliação e Gestão Estratégica das Escolas Públicas. Costa, J.; Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.201-216.
- Afonso, N. (2007). *A avaliação das escolas no quadro de uma política de Mudança da administração da educação*. In atas do seminário realizado em 13 de dezembro de 2005, *Avaliação de Escolas – Modelos e Processos* (pp. 223-228). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, Natércio, & Viseu, Sofia (2001). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. *Centro de estudos da escola, FPCE-UL*. Lisboa.

- Almeida, Valdemar (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria & Machado, Eusébio (2010). *O Pólo de Excelência*. Porto: Areal Editores.
- Amiano, Rosália Patrícia Costa (2010). *Avaliação de projetos educativos de escolas: um estudo comparativo (2005-2010)*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Andrade, Emília de Almeida (1997). *Avaliação em educação e formação. Contributo para a construção de um quadro de referência*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Andrade, Maria Inês Mendonça (2011). *Autoavaliação: um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da escola: a participação dos atores-chave da comunidade educativa*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Andrighetto, Marcos J. & Richter, Cleitom J. (2009). *Avaliação Escolar*. Brasil: I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, pp. 1540-1550.
- Andriola, Wagner B. (2010). *Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: o caso do projeto educando para a liberdade da secad/mec*. Espanha: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en education, vol.8, nº4, pp. 65-82.
- Arquipélago (2009). *Ciências da Educação nº10*. Açores: Ponta Delgada.
- Azevedo, José M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE
- Azevedo, José M. (2007). *Avaliação das escolas em Portugal*. Lisboa: IGE.
- Baptista, Maria Emília Tomás (2007). *A autoavaliação: estratégias de organização escolar rumo a uma identidade: estudo num agrupamento de escolas do concelho de Sintra*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

- Bartolomeis, Francesco (1981). *Avaliação e Orientação: objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Barreira, Carlos F., Bidarra, Maria G. & Vaz-Rebello, Maria P. (2011). *Avaliação Externa de Escolas: Do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso*. Revista Portuguesa de Pedagogia, pp. 79-92.

- Barros, Anabela Maria Rodrigues Pena (2006). *A avaliação das escolas: análise crítica da lei nº31/2002, de 20 de dezembro*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Bento, Domingos Alberto Macedo da Silva (2004). *A avaliação das organizações educativas*. Tese de doutoramento, Universidade de Évora, Évora.

- Bernardo, Paulo Jorge Correia (2007). *O contrato da autonomia como dinamizador do processo de descentralização da autonomia de um agrupamento de escolas*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Blanco, Elías e Pacheco, José Augusto e Silva, Bento (1988). *Avaliação do Professor*. Braga: Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação, nº1, pp.89-102.

- Boas, Benigna Maria de Freitas Villas (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.

- Braga, David Ribeiro (1999). *Avaliar na voz dos alunos (representações da prática da avaliação formativa numa escola)*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.

- Brasil, António R., Barbosa C. I. V., Rodrigues, F. P. M., Blois, M. D., Cunha, M. S. & Xavier R. T. O. (2007). *O processo da avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente*. Campinas: Revista da Avaliação da Educação Superior. Vol.12, nº 4.

- Cabaço, Maria Helena Cacho Teodoro (2011). *A metamorfose do processo de autoavaliação: estudo numa escolado 3ºciclo e ensino secundário da Península de Setúbal*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Calaxa, Helena Maria Vaz (2011). *Autoavaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Campos, Bártolo Paiva (1974). *Orientation et evaluation continues dans l'éducation: processua de decourvete ou de construction*. Tese de doutoramento, Universidade Católica, Lisboa.
- Campos, Maria de Lurdes Rosa dos santos Ribeiro (2008). *Importância da supervisão e da inspeção no âmbito do projeto EAAE*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cardoso, Susana Isabel de Jesus (2011). *A avaliação da qualidade em agrupamentos de escolas: aplicação do modelo CAF*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Carvalho, Gabriela Maria Urzal (2012). *Um olhar crítico sobre o processo de autoavaliação da escola secundária de Rio Tinto*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Carvalho, Maria Salete C.M. (1999). *A avaliação do desempenho docente no ensino básico do 2º e 3º ciclos e secundário*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Castilho, Aida Maria Maia (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Climaco, Maria do Carmo (1995). *The use of performance indicators in school sef-evaluation*. Tese de doutoramento, Universidade de Cranfield, Reino Unido
- Clímaco, Maria do Carmo (2010). *Percursos da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. Balanços e Proposta*.
- Coelho, Inês & Sarrico, Cláudia & Rosa, Maria João (2008). *Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro?* Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, pp. 56-67.
- Correia, Joana Rita Antunes (2011). *Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Correia, Serafim Manuel Teixeira (2006). *Dispositivos de autoavaliação de escola: intenção e ação*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.

- Costa, Digner Ferreira (2003). *Inspeção no sistema educativo português: ação da inspeção em contexto de autonomia escolar*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Curado, Idália Maria Ferreira (2010). *Autoavaliação: um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Dias, M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Dias, Nuno F. C. & Melão N. F. R. (2009). *Avaliação e Qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar*. Revista de Estudos Politécnicos, vol.VII, nº12, pp.193-214.
- Domingos, Clara Manuela de Jesus (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Dominguez, Z. (1978). *Modelos para medir y evaluar la educación*. Madrid.
- Duarte, José B. (2008). *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. Revista Lusófona de Educação, nº11, pp. 113-132.
- Esparteiro, Maria João Pessegueiro Falcão de Carvalho Lameira (2004). *O valor formativo do portfolio como instrumento de avaliação da prática reflexiva*. Tese de doutoramento, Universidade Católica, Lisboa.
- Fernandes, Domingos (1991). *Notas sobre paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), pp.64-66.
- Fernandes, Domingos (2008). *Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal*. Campinas: Educ. soc., vol.29, nº102, pp. 275-296.
- Fernandes, Luís Henrique Cardoso (2007). *Critérios de avaliação dos alunos: da construção à avaliação – o contributo da referencialização*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, Carlos (2010). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, Elisabete (2008). *A avaliação da escola como um dispositivo de prática reflexiva dos professores: a aprendizagem, a vontade, a emoção, e a partilha*. Porto: Universidade do Porto.
- Ferreira, Elisabete (2009). *No enredo da avaliação, a governação democrática da escola numa vivência em território educativo de intervenção prioritária (TEIP)*. Braga: Universidade do Minho. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Fialho, Isabel (2009). *A avaliação das escolas em Portugal. Percursos e contributos para a melhoria da qualidade da educação*. Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, Isabel (2009). *Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino*. Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- Fialho, Isabel (2009). *A qualidade do ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente*. Centro de investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora.
- Fialho, Isabel, & Saragoça, José (2011). *Impactos e efeitos da avaliação externa de escolas*. Universidade de Évora.
- Figueiredo, Agnelo (2004). *Construção de Projetos Educativos*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Fonseca, António M. A. (2010). *Escolas, Avaliação Externa, autoavaliação e Resultados dos Alunos*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gaspar, Daniela Mafalda Pires (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Gonçalves, Maria José B. (2009). *Avaliação Externa de Escolas: Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, Rui Manuel Santos Pereira (2007). *A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Grancho, João H. C. D. (2008). *A autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais*. Foro de Educación, pp.231-244.

- Hadji, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

- Henriques, José Manuel Rodrigues (2009). *Práticas e expectativas de avaliação de escolas na região autónoma da Madeira: construção de um referencial de autoavaliação*. Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira, Funchal.

- IGE (2010). *Programa Acompanhamento. Autoavaliação das Escolas. Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Lafond, M. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In Lafond, Ortega, Marieau, Shovsgaard, Formosinho & Machado. *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, pp. 9-24. Porto: Asa Editores.

- Leal, Ana Maria Nunes (2009). *A atividade de trabalho dos professores do 1º ciclo: um estudo de caso num contexto de autoavaliação de escolas*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto.

- Lima, Marcos A. M. (2007). *Avaliação de programas nos campos da educação e da administração: ideias para um projeto de melhoria ao modelo de kirkpatrick*. Espanha: Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, nº2e, pp.199-216.

- Lima, Jorge & Pacheco, José (org). (2007). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Lima, Germano Alberto Rocha (2011). *Avaliar a autoavaliação das escolas: contributos para uma proposta de referentes*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.

- Lobo, Aldina Silveira (2010). *Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de 3 professoras de português do 12º ano*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Lopes, Georgina Florbela Fernandes Dinis (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela inspeção-geral da educação, delegação regional do centro, em 2006-2007*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lopes, Fernando Dias & Silva, Ilton Benoni (1998). *Avaliação*. Revista da avaliação da educação superior, vol.3, nº2, pp.45-52.
- Machado, Joaquim (1999). Apresentação. J. Machado (coord.), *Formação e Avaliação institucional*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp.5-9.
- Machado, Eusébio André da Costa (2007). *Avaliação e Participação. Um estudo sobre o papel dos atores na avaliação da formação contínua*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Maia, Mónica Maria Carvalho (2007). *Perspetivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar: o público e o privado*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Maia, Isabel Cristina Guerreiro Pimentel (2011). *Diagnóstico dos processos de autoavaliação nas instituições de ensino público*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Marcondes, Martha Aparecida Santana (2005). *Avaliação educacional em Portugal e no Brasil: políticas e práticas no ensino secundário e médio: contributo para uma análise sociológica comparada*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Marques, António A. S. & Silva, Jorge M. L. M. (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Martins, Ernesto C. (2007). *Avaliação institucional nas universidades: Um espelho de reflexão*. Revista Educere et Educare, pp. 197-220.
- Martins, Luís Manuel Barão (2006). *A avaliação externa na disciplina da matemática no 12ºano e a sua influência na relação educativa*. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Algarve.
- Melo, Cláudia Daniela Lopes (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Monteiro, Joaquim Manuel de Oliveira (2009). *Autoavaliação de uma escola básica do 2º e 3º ciclos: aplicação do modelo CAF*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Mourão, Manuel B. (2009). *A autoavaliação das Escolas: O olhar dos atores*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mouraz, Ana M., Ramalho H., Gonçalves M. & Fonseca, M. (2004). *Avaliação: Rotas e Viajantes*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Neves, Elisabete Ferreira (2010). *Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente: contributos para o desenvolvimento profissional*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Neves, Isabel Maria Ferreira de Carvalho (2008). *Autoavaliação nas escolas portuguesas*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nunes, Eugénia Maria Duarte (2008). *A autoavaliação da escola: o PAVE como instrumento orientador*. Dissertação de mestrado, universidade de Lisboa, Lisboa.
- Oliveira, João F., Fonseca M. & Amaral N. C. (2006). *Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho académico*. Curitiba: Educar em Revista, nº28.
- Outeiro, Maria da Luz Cardoso de Almeida (2011). *Autoavaliação de escolas*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Pacheco, José (1993). *O Novo Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico: do Contexto Europeu ao Contexto da Experimentação dos Programas e das Mudanças Curriculares*. Braga: Revista Portuguesa de Educação, nº6, pp.1-22.
- Pacheco, José (1994). *Domínios para a Qualidade do Ensino*. Revista Educação Q, pp. 28-32.
- Pacheco, José (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132
- Pacheco, José (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos*. Braga: Universidade do Minho.

- Pais, António Pereira (2001). *La evaluación institucional cooperativa como base de construcción de una nueva cultura educativa: la perspectiva ibérica (España e Portugal)*. Tese de doutoramento, Universidade complutense de Madrid, Espanha.
- Pinho, Paulo Daniel Brandão (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Pinto, Daniela F. F. (2010). *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da inspeção-geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto.
- Polidori, Marlis M., Fonseca D. G. & Larossa, S. F. T. (2007). *Avaliação institucional participativa*. Campinas: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol.12, nº2.
- Rebordão, Isabel (2010). *A avaliação das escolas no quadro atual das políticas públicas em educação*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Reis, Ana Maria Vieira (2008). *O processo de construção da autoavaliação numa escola de educação básica*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Reis, Maria Augusta das Dores (2010). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda (2010). *Autoavaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Ministério da Educação.
- Rocha, Abel Paiva (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, Maria de Fátima Teixeira (2009). *Autoavaliação nas escolas públicas do 1º ciclo da região autónoma da Madeira*. Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira, Funchal.
- Rodrigues, Pedro (1993). A avaliação Curricular. Estrela & Nóvoa (org.). *Avaliações em educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp.15-76.

- Roldão, Maria (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Barcarena: Editorial Presença.
- Rufino, César Augusto da Fonseca (2006). *Avaliação interna na construção de um espaço educacional europeu*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sanches, Maria de Fátima Chorão da Fonseca (1998). *A study of organizational self-efficacy and motivation: becoming a directive council member in the context of the Portuguese secondary schools*. Tese de doutoramento, Universidade de Iowa, Iowa.
- Sanches, Mário (2007). *Avaliação externa e autoavaliação da escola: pontos de interceção*. Correio da Educação, pp.1-2.
- Santos, Teresa J. C. P. (2009). *A Avaliação Interna e as suas Implicações na Configuração da Escola como Organização: Um Estudo de Caso – 2005-2008*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Saramago, J. (1995). *Viagem a Portugal* (13ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.
- Schlickmann, R., Melo, P. A. & Alperstedt G. D. (2008). *Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros*. Campinas: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol.13, nº 1.
- Silva, Paula Manuela Vieira (2007). *Aprendizagens, competências e avaliação. Usos do portefólio no 2º ciclo do ensino básico em matemática*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, Daniela V. (2010). *Escola, Estratégias e Convenções: Um Olhar Sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a “autonomia” consagrada das escolas básicas*. Braga: Universidade do Minho. Revista da Educação, pp.5-28.
- Silva, José Alexandre da Rocha Ventura (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacto do programa da avaliação integrada*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Simões, Graça Maria Jegundo . *A Avaliação das Escolas em Portugal. Conhecimento produzido e questionamento sugerido*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Simões, Graça Maria Jegundo (2010). *Autoavaliação da escola: regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sobrinho, José D. (2006). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: RJ. Vozes.
- Sobrinho, José D. (2008). *Qualidade, Avaliação: dos sinais a índices*. Campinas.
- Somera, Elizabeth A. S. (2008). *Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional*. São Paulo. Avesso do Avesso, Araçatuba Vol.6, nº6, pp.56-68.
- Sousa, Anabela & Terrasêca, Manuela (2008). *A avaliação de escolas: que perfil de professor?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, Anabela de Barros Pinto (2007). *Olhar(es) para o interior da escola secundária: modos, processos e atores/autores da autoavaliação*. Tese de doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Tavares, Maria do Rosário Pinheiro da Cruz (2006). *Autoavaliação de uma escola secundária: aplicação do modelo de excelência EFQM*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Terrasêca, Manuela (2010). *Avaliação externa – Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre avaliação externa de escolas*. Conselho Nacional de Educação.
- Tomé, Joana Isabel F. (2009). *Organização, Gestão e avaliação das Escolas em Portugal*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vale, Maria Jorge M. M. (2005). *Arte, Currículo e Avaliação*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Ventura, A., Castanheira, P & Costa J. A. (2006). *Gestão das escolas em Portugal. Espanha: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol.4, nº4, 2006, pp.128-136.

- Vianna, Heraldo M. (1989). *A prática da Avaliação Educacional: Algumas colocações Metodológicas*. São Paulo: Caderno de Pesquisa, nº69, pp. 40-47.
- Vianna, Heraldo M. (1992). *Avaliação Educacional Nos Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Caderno de Pesquisa, nº80, pp.100-105.
- Vianna, Heraldo (1997). *Avaliação Educacional e o Avaliador*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontificia Universidade Católica.
- Vianna, Heraldo M. (2003). *Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas*. São Paulo: Estudos em Avaliação Educacional, nº 27, pp.41-76.
- Yin, Robert (2005). *Estudo de Caso Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 3ª edição.

Anexos



Inquérito por questionário - “Perceção dos professores sobre o impacto da avaliação externa da escola”

Caro (a) Docente.

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, estou a desenvolver um estudo de investigação intitulado “**Avaliação externa de escolas:** um estudo de caso, numa escola do litoral norte”. Este questionário tem por objectivo recolher dados que possibilitem analisar o impacto da avaliação externa na Escola.

O questionário é anónimo, sendo os dados tratados estatisticamente.

Obrigado pela sua contribuição

DADOS DE CARATERIZAÇÃO

(A preencher o quadro correspondente.

Marque com um x a situação que melhor se adequa ao seu caso)

PESSOAL DOCENTE

Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	Situação profissional: QA <input type="checkbox"/> QZP <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>
Qual _____	
Idade: Menos de 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 41 anos <input type="checkbox"/> de 42 a 52 anos <input type="checkbox"/> de 53 a 63 anos <input type="checkbox"/> mais de 63 anos <input type="checkbox"/>	
Grau de Habilitação:	Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>
Qual? _____	
Nº de anos de serviço: Menos de 6 anos <input type="checkbox"/> de 6 a 11 anos <input type="checkbox"/> de 12 a 17 anos <input type="checkbox"/> de 18 a 23 anos <input type="checkbox"/> mais de 23 <input type="checkbox"/>	
Fez parte do grupo de trabalho da avaliação interna <input type="checkbox"/>	

Instruções de Preenchimento: *marque uma só resposta por alínea* fazendo **um círculo** em volta do número que melhor traduz a sua opinião de acordo com a escala de Likert, em que, **1- discordo totalmente, 2- discordo, 3-não tenho opinião, 4-concordo, 5-concordo totalmente.**

DADOS DE OPINIÃO

1- As práticas letivas têm vindo a ser alvo de monitorização e acompanhamento crescentes por parte dos departamentos curriculares e/ou grupos disciplinares.	1	2	3	4	5
2- Verifica-se preocupação com a concretização da diferenciação pedagógica (nível da sala de estudo, apoios educativos, elaboração de planos de acompanhamento e de recuperação).	1	2	3	4	5
3- A articulação entre as diferentes áreas disciplinares tem sido atingida com sucesso.	1	2	3	4	5
4- Os recursos e procedimentos têm vindo a ser coletivamente partilhados, como forma de contribuir para o sucesso dos alunos.	1	2	3	4	5
5- As atividades de complemento curricular, nomeadamente as constantes no Plano Anual de Atividades, têm sido alvo de participação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.	1	2	3	4	5
6- Tendo por base uma gestão flexível do currículo, tem havido avaliação dos processos do ensino e aprendizagem nas reuniões de grupos disciplinares, com vista à inovação, mudança e eficácia do ensino.	1	2	3	4	5
7- O projeto educativo de escola tem sido alvo de forte empenho na sua elaboração e concretização.	1	2	3	4	5
8- Os resultados obtidos pela escola na avaliação externa foram analisados e discutidos nas diferentes estruturas intermédias de gestão escolar.	1	2	3	4	5
9- Os docentes têm-se envolvido em projetos e parcerias.	1	2	3	4	5
10- Os diferentes níveis de ensino têm sido alvo de uma articulação abrangente.	1	2	3	4	5
11- A avaliação externa contribuiu para alterar práticas e consequentemente para o sucesso dos alunos.	1	2	3	4	5
12- O modelo de avaliação externa promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens.	1	2	3	4	5
13- Os cinco domínios contemplados no modelo de avaliação externa, (resultados, organização e gestão escolar, prestação de serviço educativo, liderança e capacidade de autorregulação), proporcionam um conhecimento escolar abrangente.	1	2	3	4	5
14- O modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar.	1	2	3	4	5
15- O modelo de avaliação externa permite pôr em prática processos de aprendizagem e de organização escolar diferentes, de forma a responder ao contexto de cada escola.	1	2	3	4	5
16- Verificam-se parcerias com entidades regionais e locais, principalmente com a Câmara Municipal local.	1	2	3	4	5

17- A escola tem-se preocupado em divulgar informação, no seu site, sobre o trabalho desenvolvido internamente.	1	2	3	4	5
18- A avaliação interna tem divulgado os resultados produzidos numa perspetiva de autoavaliação de escola.	1	2	3	4	5
19- Os resultados produzidos pela avaliação interna/observatório são analisados nas diferentes estruturas intermédias de gestão visando induzir a auto regulação e melhoria de escola.	1	2	3	4	5
20- A escola promove a integração da comunidade educativa.	1	2	3	4	5
21- A equipa de avaliação interna/observatório tem fomentado a participação de todos os elementos da comunidade, (alunos, pais, professores, funcionários, instituições locais...), na recolha sistemática de informação, suas necessidades e expetativas.	1	2	3	4	5
22- A avaliação interna da escola é um processo em construção visando a melhoria da escola.	1	2	3	4	5
23- A escola tem trabalhado na implementação de projetos e atividades, com vista à diminuição do abandono escolar.	1	2	3	4	5
24- O modelo de avaliação externa permite uma gestão flexível dos recursos humanos, do pessoal docente e discente (ex: articula os perfis funcionais com as competências pessoais).	1	2	3	4	5
25- A escola tem sido apetrechada com materiais tecnológicos.	1	2	3	4	5
26- A biblioteca escolar e as diferentes áreas disciplinares têm sido alvo de articulação entre si.	1	2	3	4	5
27- Verifica-se uma certa preocupação por parte dos docentes na diversificação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
28- O sucesso académico dos alunos tem sido alvo de preocupação, essencialmente na obtenção de bons resultados na avaliação externa.	1	2	3	4	5
29- Os instrumentos utilizados pela equipa de autoavaliação têm em conta a melhoria da qualidade da escola.	1	2	3	4	5
30- O modelo de avaliação interna da escola tem por base os padrões de referência e indicadores contemplados na avaliação externa.	1	2	3	4	5
31- A equipa de autoavaliação tem divulgado os pontos fracos da escola com vista à sua melhoria.	1	2	3	4	5
32- Os encarregados de educação/associação de pais têm interferido no processo educativo.	1	2	3	4	5
33- A comunicação/informação entre a escola e os encarregados de educação tem sido mais concisa.	1	2	3	4	5

